Colecția

CURSUS

??

PETRONELA SAVIN (coord.), MONICA FICHIOŞ, GHEORGHE-SILVIU PRISECARIU

Coordonator serie: Sorin Pîrvu

Petronela Savin (coord.) este conf. univ. dr. hab. la Universitatea „Vasile Alecsandri" din Bacău, specialist în antropologie lingvistică şi didactica limbii şi literaturii române. Autor al lucrărilor: *Bucate din bătrâni. Frazeologie şi cultură românească* (2018), *Universul din lingură. Despre terminologia alimentară românească* (2012), *Romanian Phraseological Dictionary. The Onomasiological Field of Human Nourishment* (2012), *De gustibus disputandum... Frazeologia românească privitoare la alimentaţie* (2011); coautor, alături de Monica Fichioş, a volumului *Ghid metodologic pentru învăţământul primar. Limba şi literatura română* (2017). Director al proiectului finanţat de UEFISCDI, PN-III-P2-2.1-BG-2016-0390 *Digitalizarea patrimoniului cultural alimentar. Regiunea Bacău eCULTFOOD* (2016-2018) şi al proiectului finanţat de CNCSIS, PN II, PD, cod. 583, *Dicţionar frazeologic. Câmpul onomasiologic al alimentaţiei omului* (2010-2012).

Monica Fichioş este profesor pentru învăţământului primar la Şcoala Gimnazială Nr. 1 Oituz, jud. Bacău, cu o vechime în învăţământ de 22 ani, cu gradul didactic I, profesor metodist. Coautor, alături de Petronela Savin, a volumului *Ghid metodologic pentru învăţământul primar. Limba şi literatura română* (2017), autor de articole şi materiale didactice pentru învăţământul primar, colaborator şi organizator de proiecte în cadrul ONG-ului Kolping România, zona Moldova, Oituz, membru al echipei de implementare şi desfăşurare a proiectului „Excelenţa în educaţie", centrul Oneşti. Domenii de expertiză: ştiinţele educaţiei, didactica limbii şi literaturii române, studii culturale.

Gheorghe-Silviu Prisecariu este profesor la Şcoala Gimnazială Cleja, jud. Bacău, cu o vechime în învăţământ de 11 ani, cu gradul didactic I, profesor metodist. Autor al lucrărilor: *Hermeneutica literară – o nouă ipostază a textologiei* (2014) şi al lucrării *Obiceiurile – diamantele spirituale ale localităţii Poduri* (2014), membru în Consiliul consultativ al disciplinei limba şi literatura română. Domenii de expertiză: ştiinţele educaţiei, didactica limbii şi literaturii române, studii culturale.

Petronela Savin (coord.), Monica Fichioş, Gheorghe-Silviu Prisecariu, *Elemente de limba română. Ghid de cercetare metodico-ştiinţifică*

© 2020 Institutul European Iaşi, pentru prezenta ediţie

INSTITUTUL EUROPEAN
Iaşi, str. Grigore Ghica Vodă nr. 13, O. P. 6, C.P. 1309
euroedit@hotmail.com.; www.euroinst.ro.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

Reproducerea (parţială sau totală) a prezentei cărţi, fără acordul Editurii, constituie infracţiune şi se pedepseşte în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Petronela Savin (coord.)

Monica Fichioș Gheorghe-Silviu Prisecariu

ELEMENTE DE LIMBA ROMÂNĂ
GHID DE CERCETARE METODICO-ȘTIINȚIFICĂ

Prefață de Venera-Mihaela Cojocariu

INSTITUTUL EUROPEAN
2020

Referenți științifici:
Prof. univ. dr. Venera-Mihaela Cojocariu
Conf. univ. dr. Ioan Dănilă

CUPRINS

Prefață / 7
Introducere / 9

Partea I
CRATIMA LA NIVELUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1. Importanța dezvoltării competenței de scriere corectă în învățământul primar / 11
2. Utilizarea cratimei în limba română. Norme ale *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a / 13
   2.1. Cazuri generale de utilizare a cratimei în comunicarea scrisă / 13
   2.2. Situații particulare de utilizare a cratimei în relație cu diferite elemente gramaticale / 15
3. Cercetare aplicată privind valorificarea cratimei în curriculumul pentru învățământul primar / 19
   3.1. Tipologia cercetării / 19
   3.2. Formularea temei / 20
   3.3. Obiectivele cercetării / 20
   3.4. Metodologia cercetării / 20
   3.5. Etapele cercetării documentelor / 21
      3.5.1. Analiza valorificării cratimei la nivelul programei școlare / 21
      3.5.2. Analiza valorificării cratimei la nivelul manualului școlar / 24
   3.6. Propunere de curriculum la decizia școlii de tipul opționalului – *Prin labirintul ortogramelor* / 43
      3.6.1. Programă școlară / 44
      3.6.2. Planificare calendaristică / 47
4. Concluzii ale demersului de cercetare / 48

Partea a II-a
METODE ACTIV-PARTICIPATIVE DE VALORIFICARE A VERBULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

1. Categoria morfologică a verbului în curriculumul gimnazial / 51
2. Metode activ-participative de valorificare a elementelor de construcție a comunicării / 55
3. Cercetare aplicată privind valențele formative ale metodelor activ-participative în predarea-învățarea-evaluarea verbului / 56
   3.1. Tipologia cercetării / 56
   3.2. Metodologia cercetării / 56
   3.3. Desfășurarea experimentului psihopedagogic / 61
      3.3.1. Ipoteza și obiectivele cercetării experimentale / 61
      3.3.2. Descrierea clasei experimentale și a clasei de control / 62
      3.3.3. Etapele desfășurării cercetării experimentale / 62
         3.3.3.1. Elementul de progres implementat în etapa ameliorativă a cercetării – metodele activ-participative folosite în predarea categoriei gramaticale a verbului / 62
      3.3.4. Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor cercetării experimentale / 68
         3.3.4.1. Rezultate obținute la evaluarea inițială / 68
         3.3.4.2. Rezultate obținute la evaluarea formativă / 76

3.3.5.3. Rezultate obținute la evaluarea finală / 87
4. Concluziile cercetării / 99
În loc de încheiere / 103
Bibliografie / 105

Prefață

Lucrarea intitulată *Elemente de limba română. Ghid de cercetare metodico-ştiinţifică* pe care o prezentăm aici este expresia unei *nevoi majore* şi a unui *curaj tineresc*.

Nevoia majoră la care facem referire este aceea de *modele în planul realizării de cercetare metodico-ştiinţifică, respectiv educaţională*. Sarcinile tot mai multe şi mai dificile cărora profesorii trebuie să le facă faţă au inclus, din ce în ce mai profund, problematica proiectării şi realizării de cercetare. Nu în primul rând de tip ştiinţific, epistemologic, ci, în special, de natură metodică. Dacă sarcina actualizării continue a pregătirii de specialitate cade strict în grija profesorului şi se îndeplineşte în intimitatea biroului sau a bibliotecii, sarcina de a realiza un design de cercetare metodică şi de transpunere a sa în practică devine finalitate instituţională, fie examen (de semestru – metodologia cercetării; de licenţă; de disertaţie; de gradul I), fie demers cu rol constatativ-ameliorativ într-o instituţie de învăţământ. Căci dincolo de obţinerea unui rezultat bun într-un anumit context de evaluare, o cercetare în plan metodic/educaţional poate fi, prin rezultatele obţinute, sursa reală de dezvoltare sau de optimizare a procesului instructiv-educativ şi, implicit, a calităţii pregătirii complexe a profesorului. Aşa se poate genera abordarea de tip proactiv în învăţământ, fundamentată pe cercetare. Nevoia de *modele în planul realizării de cercetare metodico-ştiinţifică* este o nevoie generală în cadrul procesului de formare a profesorilor, dar, prin lucrarea de faţă, ea capătă un răspuns particularizat pentru domeniul Limbă şi comunicare, în acord cu specificul acestuia şi cu schimbarea programelor şcolare.

Curajul tineresc la care facem referire corelează cu dificultatea demersului de tip inter-disciplinar pe care îl asumă. Autorii au avânt, au energie, se oferă să rezolve o problemă pe care au identificat-o în planul literaturii de specialitate, dar curajul lor nu este unul nebunesc. Nu îşi asumă, în mod eronat, pretenţia de a da o soluţie universal valabilă, ci manifestă circumspecţie, echilibru şi bună cunoaştere a domeniului lor de referinţă, îmbinată cu experienţa didactică şi de cercetare. În general, astfel de ghiduri sunt scrise de specialişti în ştiinţele educaţiei/psihologie şi, ceea ce câştigă la capitolul acurateţe ştiintifică/metodologică pierd prin lipsa de aplicabilitate pe diferite domenii: limbă română, limbi străine, matematică, ştiinţe, ş.a.m.d. Tocmai aici este esenţa inversării de abordare pe care ne-o propune prezenta lucrare: un demers realizat de profesori, pentru profesori, pornind de la conţinuturi specifice domeniului lor de expertiză, transpuse ulterior în două categorii de cercetare metodico-ştiinţifică. O astfel de încercare trebuie asociată nu doar cu o foarte bună şi completă pregătire a autorilor, ci şi cu alte dimensiuni cum ar fi: suficientă experienţă, viziune globală asupra domeniilor, înţelegerea interdependenţelor dintre acestea, înţelepciunea de a selecta cele mai profitabile conţinuturi de specialitate şi cele mai adecvate metode de cercetare, disponibilitate spre efort amplu, flexibilitate şi creativitate în proiectare, elaborare şi prezentare.

Apreciind sincer *dificila iniţiativă a autorilor*, *utilitatea şi aplicabilitatea* demersului lor, evidenţiem câteva atuuri care recomandă volumul, atât în sine dar, mai ales, pentru viitorii săi utilizatori (studenţi, masteranzi, profesori debutanţi, orice categorie de profesori):

- *excelenta alegere şi complementarizare a echipei de autori*: un profesor pentru învăţământul primar, cu gradul I, Monica Fichioş, un profesor de limba română pentru gimnaziu, cu gradul I, Gheorghe-Silviu Prisecariu (ambii absolvenţi ai Universităţii „Vasile Alecsandri" din Bacău) şi un coordonator conferenţiar abilitat pe domeniul limba română, Petronela Savin (el însuşi absolvent al Colegiului Naţional Pedagogic „Ştefan cel Mare" din Bacău) – oameni cu experienţă la catedră (nu atât de multă, încât să devină rutinieră, dar suficientă cât să producă decizii bine fundamentate), care se cunosc bine şi se respectă, care au mai colaborat, care ştiu să lucreze frumos şi eficient în echipă;

- foarte benefică ideea de *a valorifica experienţa didactică a autorilor şi de a o converti în expertiză în domeniul cercetării metodico-ştiinţifice*, prin prisma lucrărilor de gradul I şi a altor lucrări şi publicaţii realizate;
- *extrem de utilă prin aplicabilitatea metodelor de cercetare* prezentate şi prin demersul combinat, deopotrivă de natură ştiinţifică şi metodică. Fiecare latură reprezenta, prin sine însăşi, o secţiune demnă de toată atenţia, iar împreună formează un întreg valoros;
- *foarte interesantă ca ofertă de cercetare* prin prisma: *conţinuturilor de specialitate selectate* (cratima la nivelul curriculumului pentru învăţământul primar, categoria morfologică a verbului în curriculumul gimnazial); *metodelor de cercetare ilustrate* (analiza documentelor şcolare, experimentul psihopedagogic, observaţia pedagogică, analiza produselor activităţii); *tipurilor de cercetare prezentate* (de tip constatativ, de tip formativ-ameliorativ);
- *foarte bună articulare şi complementarizare* a dimensiunii ştiinţifice cu cea de tip psihopedagogic şi metodic.

Dacă suntem cu toţii conştienţi că profesorii foarte bine pregătiţi ştiinţific sunt greu de găsit, că dimensiunea metodică înalt profesionistă nu este la îndemâna oricărui profesor, cu atât mai evident este faptul că puţini profesori au formată competenţa de cercetare. Diverse contexte profesionale ne-au confirmat presupunerea că dintre aceste trei ipostaze, profesorii o preferă, în ordine, pe a doua (a preda), prima (a şti) şi abia în ultimă instanţă pe aceea de a realiza o cercetare.

Avem convingerea că, utilizând ghiduri valoroase cum este şi cel de faţă, generaţiile actuale de profesori vor dobândi într-o măsură semnificativă şi la un nivel superior competenţa de cercetare, atât de necesară în abordarea proactivă şi temeinic fundamentată a activităţii didactice.

Felicităm autorii şi beneficiarii, în egală măsură!

Prof. univ. dr. Venera-Mihaela Cojocariu,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Introducere

Vremurile pe care le trăim sunt o dovadă că educaţia este chemată să dea răspuns la schimbările lumii. Una dintre soluţii este tocmai transformarea cercetării educaţionale în resursă a unei schimbări reale, dictate de nevoile societăţii. Reforma în sistemul de învăţământ românesc pare să fie fără sfârşit, iar profesorii, mai ales cei debutanţi, fac faţă cu greu noutăţilor pentru care nu există modele de bune practici.

Lucrarea de faţă reprezintă un răspuns la lipsa de modele de cercetare educaţională în domeniul limbii şi al comunicării, în condiţiile în care schimbarea programelor şcolare a cuprins inclusiv nivelul gimnazial, iar condiţiile educaţionale au suferit transformări fără precedent. Principiul pe baza căruia s-a fundamentat prezentul ghid a fost abordarea critică a noului curriculum pentru limba şi literatura română, la nivelul învăţământului primar şi gimnazial, prin prezentarea de modele de cercetare psihopedagogică oferite de practicieni cu experienţă şi rezultate extraordinare la catedră. Dorim să conturăm o imagine echilibrată a posibilităţilor de aplicare a metodelor calitative şi cantitative în cercetarea metodico-ştiinţifică la disciplina limba şi literatura română, în condiţiile în care, în spaţiul didacticii specialităţii, există încă numeroase probleme de asumare a aparatului metodologic al cercetării educaţionale.

Prima parte a lucrării propune o cercetare calitativă, la nivelul învăţământului primar, bazată pe analiza documentelor şcolare, urmărind reflectarea unui conţinut precum utilizarea cratimei în programele şi în manualele şcolare de limba şi literatura română. În plus, oferim o soluţie de ameliorare a limitelor observate la nivelul curriculumului oficial, prin crearea unui curriculum de tipul opţionalului numit *Prin labirintul ortogramelor*, pentru clasa a III-a.

Partea a doua a acestei cărţi prezintă un model de cercetare cantitativă, care are la bază experimentul psihopedagogic, urmărind să redea, de această dată, la nivel gimnazial, măsura în care valorificarea unei strategii active de predare-învăţare-evaluare a verbului poate dezvolta competenţele de comunicare ale elevului de clasa a VIII-a.

Propunerile metodico-ştiinţifice ale acestui ghid se adresează în primul rând studenţilor şi profesorilor debutanţi preocupaţi de cercetarea pedagogică la nivelul disciplinei limba şi literatura română. Ca viitori cercetători, studenţii filologi sau studenţii de la specializarea pedagogia învăţământului primar şi preşcolar trebuie să-şi exerseze spiritul critic şi instrumentele de cercetare pe terenul limbii române, în condiţiile în care aceasta reprezintă un conţinut operaţional pentru toate celelalte discipline.

Studentul sau profesorul va regăsi în acest instrument un real suport pentru pregătirea lucrărilor de licenţă, de certificare didactică şi chiar un model de bună practică pentru elaborarea lucrării metodico-ştiinţifice pentru obţinerea gradului didactic I.

Propunem, aşadar, un nou mod, mai practic, de abordare a aspectelor legate de tehnologia cercetării metodico-ştiinţifice convergent cu diverse practici europene, care valorizează profesia didactică sub aspectul său creator, de reflecţie continuă asupra fenomenului educaţional.

Credinţa autorilor este că prezentul material reprezintă o invitaţie la dezvoltarea cercetărilor de didactica specialităţii, problemele pe care le ridică în practica educaţională la nivelul disciplinei limba şi literatura română putând fi extrapolate cu uşurinţă şi la nivelul altor discipline.

Partea I

CRATIMA LA NIVELUL CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Monica Fichioş

1. Importanța dezvoltării competenței de scriere corectă în învățământul primar

Însuşirea scrierii corecte în limba română reprezintă unul dintre dezideratele studierii acestei discipline în învățământul primar. Preocuparea învățătorului pentru aspectul îngrijit al limbii, pentru aplicarea normelor academice în acest domeniu constituie un element fundamental al activității sale didactice.

Educația lingvistică începe în familie cu învățarea procesului vorbirii, continuă în şcoală, în mod organizat, în plan formal şi nonformal, pe cele două paliere importante ale limbii, cea orală şi cea scrisă, cu scopul de a forma abilități de comunicare atât de necesare dezvoltării personalității elevului din multiple perspective. Înainte de toate, limba este instrumentul esențial al culturii, fiind primul semn de identitate al unui popor, elementul său cel mai durabil. Cu atât mai important este rolul şcolii, al învățătorului care pune bazele procesului de citire şi scriere. Dezvoltarea competenței de comunicare este o activitate deosebit de amplă, de cuprinzătoare, ale cărei limite depăşesc sfera învățământului primar.

Ortografia este o convenție şi ea trebuie respectată. Termenul *ortografie* provine din gr. *orthos*, „drept, corect" şi un substantiv derivat din *graphein*, „a scrie"[1]. În sens restrâns, *ortografia* priveşte scrierea corectă la nivelul cuvântului sau al mai multor cuvinte care formează o unitate. În sens larg, aceasta include şi scrierea corectă la nivelurile superioare cuvântului, adică punctuația[2]. Într-un sens mai abstract, semiotic, ortografia este „un sistem de reguli precise, fixe, unitare care constau în explicarea valorii semnelor dintr-un anumit sistem grafic de reproducere a unei limbi şi din formularea condițiilor de folosire a acestor semne, sistem menit să generalizeze şi să stabilizeze varianta cultivată a unei limbi date"[3].

În mod uzual, didactic, ortografia cuprinde toate regulile de scriere corectă care sunt aplicate în scrierea cuvintelor, a propozițiilor şi a textelor, în copieri, transcrieri, compuneri. Procesul de familiarizare a elevilor cu normele ortografice este unul complex şi de durată. Modelul de scriere corectă este conform cu regulile gramaticale. Particularitatea esențială a învățării ortografiei în învățământul primar este dată de faptul că derularea acestui proces se realizează în condițiile în care nu putem apela la teoria lingvistică, la explicațiile gramaticale decât parțial. Însăşi capacitatea de gândire a elevilor din acest segment de vârstă nu permite fundamentarea regulilor de ortografie pe baze lingvistice. De asemenea, trebuie precizat faptul că elementele de ortoepie se învață paralel cu elementele de ortografie: sunet şi literă, silabe rostite, silabe scrise, cuvinte/propoziții rostite, cuvinte/propoziții scrise. Aşadar, educarea capacității de comunicare la nivelul rostirii (oral) şi la

[1] Flora Şuteu, „Introducere în studiul ortografiei româneşti actuale", în Theodor Hristea (coord.), *Sinteze de limba română*, ediția a doua, revăzută şi mult îmbogățită, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 86.

[2] Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", *Dicționarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută şi adăugită, coordonator: Ioana Vintilă-Rădulescu, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2005, p. XXV.

[3] Flora Şuteu, „Introducere...", în Theodor Hristea (coord.), *Sinteze...*, *op. cit.*, p. 86.

nivelul scrierii se realizează paralel la clasele din învățământul primar. Demersul de învățare a ortografiei este unul continuu și se întemeiază pe activitatea operațional-practică.

Formarea deprinderilor și a priceperilor de scriere corectă este un drum anevoios, cu atât mai mult în contextul societății în care trăim, când scrisul de mână este utilizat preponderent în perioada școlarității, când tehnologia a luat un avânt uluitor, stiloul a fost înlocuit cu tastatura și scrisoarea cu e-mailul. Problema scrierii corecte, a respectării normelor ortografice a fost dintotdeauna obiectul preocupărilor lingviștilor, al instituțiilor de specialitate și al profesorilor.

În spațiul românesc, Academia Română funcționează ca for central ce stabilește regulile ortoepice, ortografice și morfologice obligatorii și se îngrijește de cultivarea limbii române. Lucrarea normativă care arată cum trebuie să se spună și să se scrie limba română în acest moment este *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a (DOOM[2]), apărut la Editura „Univers Enciclopedic", București, 2005.

Aplicarea corectă a normelor academice în domeniul limbii române, începând cu treapta învățământului primar, a necesitat de-a lungul timpului experimentare, încercare, așezare și reașezare într-un cadru specific, pliat pe particularitățile dezvoltării psihointelectuale ale elevilor. Demersul de învățare a ortografiei este unul complex, adaptat fiecărui nivel de vârstă.

Desigur, aspectele sau problemele ortografice sunt abordate pe tot parcursul școlarității și se întemeiază pe o activitate operațional-practică. Într-o ordine firească a învățării logice a ortografiei, se au în vedere următoarele aspecte: scrierea literelor, a silabelor, a cuvintelor și a propozițiilor, scrierea separată a cuvintelor în propoziții, scrierea cu majusculă (la început de propoziție, a substantivelor proprii), despărțirea cuvintelor în silabe, scrierea corectă a cuvintelor care conțin grupurile de litere *ce*, *ci*, *ge*, *gi*, *che*, *chi*, *ghe*, *ghi*, a cuvintelor care conțin consoana *m* înainte de *b* sau *p*, scrierea corectă a cuvintelor care conțin diftongii *oa*, *ea*, *ia*, *ie*, *ua*, *uă*, a cuvintelor care conțin literele *â* sau *î*, *x*, consoanele duble, *nn*, *cc*, vocalele duble, *ee*, *oo*, *ii*, scrierea corectă a cuvintelor *într-un/într-o*, *dintr-un/dintr-o*, *sau/s-au*, *sa/s-a* etc.

Toate aceste aspecte sunt elemente de civilizație a comunicării care vor fi exersate în fiecare oră, indiferent de disciplina de învățare, dar, cu precădere în orele de comunicare în limba română/limba și literatura română. Aspectele comunicării corecte derivate din normele academice vor fi învățate progresiv și exersate până devin deprinderi. Acestea vor fi, pe parcursul dezvoltării și îmbogățirii experienței elevilor, componente ale comportamentului lor social pentru că „civilizația comunicării reprezintă o caracteristică intelectuală, estetică și etică a personalității vorbitorului"[4].

Secțiunea următoare își propune să se focalizeze asupra uneia dintre problemele fundamentale ale ortografiei, abordate în învățământul primar, și anume, **cratima.** Aceasta necesită o atenție deosebită din partea învățătorului din mai multe considerente: deprinderile de scriere se formează în învățământul primar; utilizarea cratimei ca semn ortografic în scrierea în limba română presupune multiple situații de exemplificat și diferențiat (cazurile de omofonie și nu numai), ceea ce înseamnă alocarea unui buget de timp relativ mare; învățarea scrierii cu cratimă se face mai empiric, în primele trei clase și pe baza unor explicații/argumente științifice adaptate specificului dezvoltării psiho-intelectuale a elevilor din clasele a III-a și a IV-a; necesită un studiu susținut din partea elevilor ca să poată fi acoperite toate cazurile de utilizare a cratimei, ceea ce facilitează exersarea proceselor de analiză și sinteză, de concretizare, abstractizare și generalizare, având ca efect interiorizarea lor și învățarea temeinică etc. Construirea unor scenarii didactice flexibile, motivante și atractive pentru elevi, selectarea unor strategii active, cu accent pe exercițiu, creionează cadrul eficient pentru însușirea normelor de scriere corectă.

Actul scrierii este unul complex și, în timp, va deveni o abilitate, un mijloc de exprimare. Acest tip de achiziție implică angajare cognitivă, motivațională și volitivă, dar în același timp mobilizează elevul și în dimensiunea sa afectivă. A scrie înseamnă, într-o oarecare măsură, a spune, a transmite, a dezvălui emoții, sentimente, dorințe. Exprimarea scrisă, raportată la competența de

[4] Silvia Nuță, *Metodica predării limbii române la clasele primare*, vol. II, București, Editura Aramis, 2000, p. 51.

comunicare, este astfel o formă de exprimare a personalității care trebuie cultivată sub semnul corectitudinii și al expresivității.

2. Utilizarea cratimei în limba română

Norme ale *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a

Considerăm că pentru profesorul din învățământul primar este foarte important să realizeze că o situație de limbă, precum utilizarea cratimei, chiar la nivelul valorificării sale în școală, trebuie privită în toată complexitatea sa științifică. În vorbire sau în scriere, elevul se întâlnește cu situații infinite de comunicare care pot pune numeroase probleme. De aceea, profesorul trebuie să aibă răspuns adaptat particularităților de vârstă ale elevilor, dar întotdeauna fundamentat științific.

Prezentăm, în cele ce urmează, problemele ce privesc cratima, înregistrate în singurul instrument considerat astăzi cu caracter normativ, DOOM[2] – *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, realizată de Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", publicat la Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005[5].

2.1. Cazuri generale de utilizare a cratimei în comunicarea scrisă

În DOOM[2] sunt rezervate 3 pagini (XL-XLIII) pentru explicarea folosirii acestui semn ortografic și pentru exemplificarea fiecărei situații de folosire. Trecem în revistă principalele probleme identificate, completând exemplele cu unele adaptate contextelor didactice.

Numită și *linie*/*linioară*/*liniuță de unire*/*despărțire* (ieșită din uz, *trăsură de unire*), cratima este mai scurtă decât linia de pauză și de dialog. Este plasată aproximativ la jumătatea înălțimii rândului și are lungimea medie a unei litere.

Cratima este semnul ortografic cu cele mai multe funcții care are, în unele cazuri, caracter permanent (*spune-o*, *mi-l oferă*, *s-au lăudat* și nu *spune o*, *mi îl oferă*, *se au lăudat*), iar în altele, accidental (*n-aveți* sau *nu aveți*, *se-adună* sau *se adună*).

Cratima se utilizează între cuvinte sau în interiorul unui cuvânt ori al unei abrevieri, cu rolul de a lega sau de a despărți elementele în cauză. Astfel, cratima **leagă**:

- cuvinte pronunțate fără pauză în vorbire;
- interjecții identice repetate accidental;
- unele prefixe pe baza derivatului;
- prefixele *ne-* și *re-* și prepoziția *de* de baza derivatelor, respectiv a compuselor de la cuvintele care încep cu vocala *î-*, atunci când se produce căderea acesteia;
- componentele compuselor cu un grad mediu de sudură, ale unor locuțiuni și ale structurilor cu anumite substantive + adjective posesive;
- articolul hotărât enclitic sau desinența de unele cuvinte greu flexionabile;
- formantul final al numeralelor ordinale și fracționare de numeralul cardinal corespunzător scris cu cifre;
- componentele unor abrevieri.

Cratima **desparte**:

- silabele unui cuvânt pronunțat sacadat;
- segmentele unui cuvânt în cazul despărțirii acestuia la capăt de rând.

[5] Am valorificat în această secțiune informațiile din capitolul „Principalele norme ortografice, ortoepice și morfologice ale limbii române" din *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, coordonator: Ioana Vintilă-Rădulescu, realizat Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic, 2005. p. XXV-XCVI.

Sintetizăm în cele ce urmează situaţiile concrete de utilizare a cratimei, aşa cum sunt prezentate în DOOM[2]:

1) Cratima redă pronunţarea „legată” (uneori chiar însoţită şi de modificări fonetice) a unor cuvinte care pot avea sau nu şi existenţă independentă, notând o realitate fonetică permanentă sau accidentală. În acest caz, cratima poate marca pronunţarea legată fără pauză a două, trei, patru sau cinci cuvinte (4 – 5 cuvinte în limba veche, populară). Exemple:

- *s-au aşezat, arătându-i* (1 cratimă);
- *dă-mi-o, lasă-mi-le* (2 cratime);
- *ducă-se-pe-pustii* (3 cratime);
- *(un) lasă-mă-să-te-las* (4 cratime).

Unul dintre aceste cuvinte poate fi lung, iar celălalt/celelalte scurt/scurte (*aducându-mi-le*) sau pot fi toate scurte (*mi-a dat*) ori toate lungi (*aduceri-aminte*).

În unele cazuri, pronunţarea fără pauză poate să nu conducă la alte modificări fonetice (ci doar morfologice sau de topică) ale cuvintelor implicate (*pare-se* faţă de *se pare*) sau poate duce la pronunţarea într-o singură silabă a unor cuvinte care, în alte situaţii, formează silabe diferite (*am crezut-o* faţă de *o am crezut*).

În alte cazuri, cratima poate duce şi la unele modificări fonetice suplimentare ale cuvintelor. Este vorba despre sinereză şi eliziune. *Sinereza* este un fenomen fonetic ce constă în fuziunea într-un diftong ascendent a două vocale învecinate, prin transformarea primei vocale într-o semivocală. Poate fi obligatorie (*de-a latul, ne-a căutat, le-o dăruieşte*) sau facultativă, când redă rostirea în tempo rapid (*se-adună* faţă de *se adună*). *Eliziunea* (acţiunea de a elida) constă în suprimarea vocalei finale a unui cuvânt când cuvântul următor începe cu o vocală. Poate fi obligatorie (*într-un/întru + un, dintr-un/dintru + un, printr-un/printru + un, s-a spus/se + a spus, m-a văzut/mă + a văzut*) sau facultativă (*n-are/ nu are, n-o să vrea/nu o să vrea, s-apropie/se apropie, pân-aici/până aici*).

Există şi situaţii de omofonie neomografă scrise separat sau, când e vorba de cuvinte compuse, cu cratimă sau „legat”. Exemple:

- *l-a (crezut)* – pr. + vb. aux., *la (şcoală)* – prep.;
- *ne-a (dat)* – pr. + vb. aux., *nea* – s. f.;
- *v-a (căutat)* – pr. + vb. aux., *va (căuta)* – vb. aux.

Când se produce elidarea unui sunet în interiorul cuvântului scris cu cratimă se recomandă folosirea doar a apostrofului (*înşir’te, mărgărite,* nu *înşir’-te* <*înşiră-te*).

2) Cratima redă rostirea în tempo rapid a derivatelor cu prefixele *ne-* şi *re-* de la teme care încep cu *îm-, în-* şi, neliterar, a compuselor cu prepoziţia *de* de la acelaşi tip de teme, notând afereza lui *î-* la începutul cuvintelor de bază (*ne-nţeles, ne-ncetat, re-mpărţi* faţă de rostirea în tempo lent *neînţeles, neîncetat, reîmpărţi; de-mpărţit, de-nmulţit* faţă de *deîmpărţit, deînmulţit*).

3) Cratima marchează limitele dintre silabele unui cuvânt rostit sacadat, cu valoare stilistică (*Le-ne-şu-le!*). Numărul cratimelor este în funcţie de lungimea cuvântului.

4) Cratima serveşte la ataşarea unor prefixe şi sufixe: *ex-ministru, ex-preşedinte, rousseau-ism/rousseauism* (aici, cratima facultativă).

5) Cratima uneşte elementele unor cuvinte compuse: *literar-artistic, instructiv-educativ, drept-credincios, nou-născut, rea-voinţă, vorbă-lungă.*

6) Cratima uneşte componentele unor locuţiuni: *calea-valea, treacă-meargă, vrând-nevrând.*

7) Cratima uneşte componentele secvenţelor substantiv denumind grade de rudenie sau relaţii sociale + adjectiv posesiv: *mamă-sa/mă-sa, soră-ta/sor-ta.*

8) Cratima leagă articolul hotărât enclitic sau desinenţa de cuvinte greu flexionabile:

- numele literelor şi sunetelor: *a-ul, x-uri*;
- substantive provenite din numerale cardinale notate cu cifre: *10-le*;
- împrumuturile şi numele de locuri a căror finală prezintă deosebiri între scriere şi pronunţare: *show-ul, show-uri, bleu-ul, Bruxelles-ul.* Se recomandă ataşarea fără cratimă a articolului sau desinenţei la împrumuturile chiar neadaptate sub alte aspecte, terminate în literele din alfabetul limbii române pronunţate ca în limba română: *clickul, clickuri, feedbackul, trendul, trenduri, Parisul*;

▪ substantive provenite din abrevieri sau sigle: *ph-ul, CFR-ul.*

9) Cratima leagă formanții *-lea, -a* la numeralele ordinale și *-ime* la numerale fracționare de numeralele cardinale corespunzătoare scrise cu cifre: *al XII-lea, a 11-a, 12-imi.*

10) Cratima marchează omiterea unei secvențe din interiorul cuvântului în abrevierile discontinui: *d-ta, P-ța* (*dumneata, Piața*).

11) Se păstrează în abrevierile compuselor scrise cu cratimă: *N-V, lt.-maj.* pentru *nord-vest, locotenent-major*.

12) Poate lega unele interjecții identice, repetate accidental: *cioc-cioc-cioc, ham-ham.* Interjecțiile repetate se pot despărți și prin virgulă: *hai, hai*; *ham, ham*.

13) Poate lega unele cuvinte care se repetă identic (*doar-doar, poate-poate*) sau cu unele modificări (*repede-repejor, singur-singurel*).

2.2. Situații particulare de utilizare a cratimei în relație cu diferite elemente gramaticale

În afară de cele 3 trei pagini de prezentare a semnului ortografic cratima, în întreg capitolul „Principalele norme ortografice, ortoepice și morfologice ale limbii române" (p. XXV-XCVI), din DOOM[2], întâlnim referiri la cratimă cu prilejul tratării a numeroase elemente gramaticale. Prezentăm, în cele ce urmează, o selecție a acestor contexte, în ordinea în care apar în capitol, considerând că acoperă cea mai mare parte a situațiilor pe care un profesor le poate întâlni în activitatea didactică.

1) Apostroful și cratima

▪ În situațiile de scriere a apostrofului, se utilizează și cratima în construcții cu prefixe de tipul *ante-'89, post-'89* (cratima precede obligatoriu apostroful).

▪ Când căderea unui sunet se produce în cazul unui cuvânt scris în mod obișnuit cu cratimă, se folosește numai apostroful (care înlocuiește cratima): *înșir'te, mărgărite/înșiră-te, mărgărite, mam'mare/mama-mare, sor'ta/soră-ta.*

▪ Când se produce căderea vocalei finale a unui cuvânt și urmează un cuvânt care începe cu o vocală se folosește cratima, nu apostroful: *D-ale carnavalului* (*De-ale carnavalului*), *făr-a spune (fără a spune), las-o (lasă + o), pân-acasă (până acasă).*

2) Linia de pauză și cratima

▪ Se utilizează linia de pauză în cazul scrierii unor cuvinte compuse complexe care cuprind cel puțin un cuvânt scris cu cratimă: *americano–sud-coreean, nord–nord-vest, sud-est–nord-vest.*

▪ Dacă linia de pauză utilizată în scrierea unui cuvânt compus complex coincide cu locul despărțirii la capăt de rând, aceasta ține și locul cratimei.

3) Virgula și cratima

Virgula se folosește uneori cu funcție asemănătoare cu a cratimei:

▪ în interjecții identice care se repetă: *boc, boc; cioc, cioc, cioc; hai, hui;* se pot despărți și prin cratimă: *cioc-cioc-cioc; doar-doar* sau prin semnul exclamării: *boc! boc!; trosc! pleosc!*.

4) Prefixele, derivatele cu prefixe și cratima

Se utilizează cratima în mod **obligatoriu**, în următoarele cazuri:

▪ derivatele cu prefixul *ex- „fost": ex-prim-ministru, ex-președinte;*

*<u>excepție</u>: derivatele cu prefixul *ex-* „în afară" se scriu într-un cuvânt – *a exînscrie*;

▪ unele derivate noi sau/și ocazionale care au la bază un pronume substantivizat (*non-eu*), indicarea prescurtată a unui an calendaristic (*ante-'75, post-'90*), un nume propriu (*anti-Maiorescu, ne-Ionescu, pro-Popescu*), o literă (*non-a*), o abreviere (*pro-NATO*);

*<u>excepție</u>: derivatele obișnuite cu aceste prefixe se scriu într-un cuvânt – *antemeridian, antiaerian, neabătut, nonconformist, postcalcul, proamerican*; se scriu cu cratimă, din rațiuni fonetice, pentru a

reda rostirea lor în tempo rapid, derivatele cu prefixele *ne-, re-,* de la teme care încep cu *îm-, în*. Se utilizează cratima **facultativ** pentru a pune în evidență prefixul sau/și baza în unele derivate scrise în mod obișnuit fără cratimă:
▪ derivate cu prefixe superlative: *ultra-progresist* (Caragiale); în mod obișnuit, derivatele cu aceste prefixe se scriu într-un cuvânt: *ultraprogresist*;
▪ derivate cu sensuri mai puțin obișnuite: *ne-voie* „absența voinței", *pre-text* „ceea ce precedă textul", *a re-crea* „a crea din nou";
*excepție: acestea se deosebesc astfel de omonimele obișnuite, care se scriu într-un cuvânt – ***ne****voie* „necesitate", ***pre****text* „pretins motiv", *a* ***re****crea* „a destinde";
▪ derivate supraprefixate cu același prefix (***extra-extra****fin, **post-post-**scriptum, **răs-răs-**citat*) sau cu prefixe diferite (***endo-exo****crin, **exo-endo****crin*);
▪ derivate mai mult sau mai puțin ocazionale, în care prefixul se termină, iar cuvântul de bază începe cu aceeași literă: *răs-**s**trăbun*;
*excepție: derivatele obișnuite în această situație se scriu într-un cuvânt – ***transs****iberian*.

5) Sufixele, derivatele cu sufixe și cratima

▪ se scriu cu cratimă derivatele cu sufixe de la abrevieri literale (*R.A.T.B.-ist*) sau de la litere (*X-ulescu*);
*excepție: se scriu într-un cuvânt derivatele devenite cuvinte – *ceferist*;
▪ se pot scrie fie într-un cuvânt (cu căderea, uneori, a vocalei finale a numelui), fie cu cratimă (cu păstrarea vocalei finale a numelui) derivatele de la nume proprii străine a căror finală prezintă deosebiri între scriere și pronunțare: *poeesc/poe-esc* de la Poe, *rousseauism/rousseau-ism* de la Rousseau, *shakespearian/shakespeare-ian* de la Shakespeare;
*excepție: la derivate de la cuvinte cu o finală neobișnuită în limba română, vocala finală a acestora poate cădea în favoarea vocalei cu care începe sufixul: *dand**i**sm* (*dandy* + sufixul *-ism*).

6) Adjectivele compuse și cratima

Se scriu cu cratimă adjectivele compuse nesudate cu structura:
▪ adjectiv + adjectiv, având flexiune numai la ultimul component (*bun-platnic, instructiv-educativ, literar-artistic*), la ambele componente (globuri *albe-argintii*, mere *dulci-acrișoare*) sau invariabile (televizoare *alb-negru*);
*excepție: se scrie într-un cuvânt adjectivul compus (cu o structură sudată, mai ales din fondul vechi) – *rozalb*;
▪ adjectiv invariabil (desemnând o culoare) + adverb (uneori provenit din participiu) exprimând o nuanță: *galben-închis, roșu-deschis*;
▪ adjectiv (printre care unele referitoare la etnii, limbi etc.) ± vocala de legătură *o* + adjectiv, având flexiune numai la ultimul component (*burghezo-democratic, chimico-farmaceutic, fizico-chimic, francez-român, greco-catolic, româno-american, ruso-român/rus-român*), ca și alte adjective asemănătoare împrumutate (*anglo-normand, austro-ungar, franco-italo-spaniol, indo-european, medico-legal*);
▪ adverb (invariabil) + adjectiv (eventual provenit din participiu), compusul prezentând o diferență de sens față de cuvintele de bază: *așa-zis* „pretins", *bine-crescut* „cuviincios", *bine-cunoscut* „celebru", *bine-venit* „oportun, agreat", *drept-credincios, înainte-mergător, liber-schimbist, nou-născut, propriu-zis, sus-numit*;
*excepție: acestea se deosebesc de îmbinările cu o structură și o componență asemănătoare, care se scriu într-un cuvânt când sunt compuse sudate (*binecuvântat*) și separat când sunt grupuri de cuvinte care își păstrează sensul (*bine crescut* „dezvoltat bine");
▪ substantiv denumind un punct cardinal + adjectiv: *est-european, nord-american, nord-vestic, sud-dunărean*;
*excepție: în compusele complexe se recomandă ca între principalele secvențe să se folosească linia de pauză: *americano – vest-german, nord – nord-vestic*;
▪ izolări de propoziții/fraze: *drege-strică (meșter)*.

7) Adverbele compuse și cratima

Se scriu cu cratimă adverbele compuse:
▪ (parțial) analizabile (incuzând uneori adverbe provenite din substantive): *alaltăieri-dimineață, azi-mâine, azi-noapte, mâine-dimineață*;
▪ rimate sau/și ritmate, formate din elemente care nu există independent: *ceac-pac, harcea-parcea, (ni)tam-nisam*;
▪ provenite prin schimbarea categoriei gramaticale din substantive scrise cu cratimă: *după-amiaza, după-amiază, după-masa, după-masă* „în a doua parte a zilei";
▪ în care cratima notează eliziunea: *dintr-adins, dintr-odată, într-adins.*

8) Interjecțiile și cratima

Se scriu cu cratimă interjecțiile compuse analizabile: *cioc-boc, haida-de, hodoronc-tronc, hop-(ș)-așa, hopa-țopa, tic-tac, tranca-fleanca, tura-vura.*
*excepție: succesiunile de interjecții diferite se scriu în cuvinte separate (*ia hai*), iar cele sinonime se despart prin virgulă sau semnul exclamării: *trosc, pleosc/trosc! pleosc!*.

9) Numeralele și cratima

Se utilizează cratima în scrierea numeralelor ordinale (*al X-lea, a 2-a*), a numeralelor fracționare (*16-imi*).

10) Prepozițiile și cratima

▪ În general, prepozițiile compuse se scriu într-un cuvânt sau în cuvinte separate. Însă, din motive fonetice, prepoziția compusă *de-a* din locuțiuni ca *de-a berbeleacul, de-a baba oarba, de-a latul,* se scrie întotdeauna cu cratimă, în timp ce prepozițiile *de* + *a* + verbe la infinitiv se scriu separat sau cu cratimă, în funcție de tempo (*de a scrie/de-a scrie*).
▪ Primul component din prepozițiile compuse *fără de, până la* se scrie cu apostrof în cazul căderii, la pronunțarea în tempo rapid, a vocalei sale finale: *făr' de milă, pân' la tine.*

11) Substantivele comune și cratima

Se scriu cu cratimă substantivele compuse cu unitatea semantică și gramaticală mai mică decât a celor scrise într-un cuvânt (și, eventual, cu articulare și flexiune și la primul element), având structura:
▪ adjectiv + substantiv:
- ***bun***, ***rău***: *bun-gust* „simț estetic", *bună-cuviință, bună-creștere* „politețe", *bună-dimineața* (plantă), *bun-plac, bun-rămas „*adio", *bun-simț* „decență", *rea-credință, rea-voință*;
*excepție: compusele sudate cu structură asemănătoare se scriu într-un cuvânt (*bunăstare* „prosperitate"), iar secvențele în care componentele își păstrează autonomia – în cuvinte separate (*bunul gust al libertății, bună creștere* „dezvoltare bună");
- ***dublu***, ***triplu***: *dublu-casetofon, dublu-decalitru, triplu-sec, triplu-voal;*
*excepție: secvențele cu o structură similară în care componentele își păstrează autonomia se scriu în cuvinte separate (*dublu ve/dublu vî, triplu exemplar*), iar cele sudate – într-un cuvânt (*triplusalt*);
- ***prim*** și ***viceprim***: *prim-balerin, prim-balerină, prim-ministru, prim-plan, prim-pretor, prim-procuror, prim-secretar, prim-solist, prim-solistă, prim-viceprim-ministru, viceprim-ministru*;
*excepție: *primăvară* și *primadonă* se scriu într-un cuvânt, iar grupurile de cuvinte *prim ajutor, prim amorez* – în cuvinte separate;
*excepție: scrierea cu cratimă deosebește grafic compusele de îmbinările sintactice libere de tipul *X este* ***primul*** („cel dintâi") ***ministru*** *care a demisionat.*;
▪ interjecție + interjecție: *(un) scârța-scârța (-pe-hârtie)* „funcționar";
▪ numeral cardinal + substantiv (± adjectiv): *cinci-degete, doi-frați* (plante), *nouă-ochi* (pește), *trei-leșești* (dans), *trei-frați-pătați* (plantă), *unsprezece-metri* „lovitură de la 11 m";
▪ prepoziția *după* + substantiv: *după-amiază, după-masă* „a doua parte a zilei";
▪ substantiv + adjectiv: *argint-viu* „mercur", *burtă-verde* „burghez", *cal-turtit* „libelulă", *coate-goale* „persoană săracă", *făt-frumos* „tânăr frumos", *floare-domnească* (plantă), *gură-spartă* „persoană care

flecăreşte", *iarbă-deasă* (plantă), *jur-fix* „zi de primire", *apă-albă* „cataractă", *lemn-câinesc* (plantă), *mamă-mare* „bunică", *maţe-negre* (peşte), *maţe-fripte* „persoană zgârcită", *peşte-auriu* (peşte), *piatră-vânătă* „sulfat de cupru", *rămas-bun* „adio", *sânge-rece* „calm", *tată-mare* „bunic", *vorbă-lungă* „persoană care flecăreşte";
*excepţie: se scriu în cuvinte separate numele de funcţii compuse de tipul *comisar principal, director adjunct, director general*;
▪ substantiv + prepoziţie + substantiv: *arbore-de-cacao* (plantă), *bou-de-baltă* „bâtlan, gândac", *brânză-n-sticlă* „persoană zgârcită", *cal-de-mare* (peşte), *câine-de-mare* „rechin", *drum-de-fier* „cale ferată", *floare-de-colţ* (plantă), *gură-de-lup* „malformaţie; ochi de parâmă", *iarbă-de-Sudan* (plantă), *ochi-de-pisică* „mineral; disc reflectorizant", *peşte-cu-spadă* (peşte), *piatră-de-var* „carbonat de calciu", *poale-n-brâu* „plăcintă", *purice-de-apă* (crustaceu), *viţă-de-vie* (plantă);
▪ substantiv + substantiv în nominativ: *an-lumină* „unitate de lungime", *artist-cetăţean, bas-bariton, bloc-diagramă, bloc-turn, cal-putere* „unitate de măsură", *câine-lup* (specie de câini), *contabil-şef, cuvânt-titlu* „intrare de dicţionar", *cuvânt-cheie* „termen principal", *cuvânt-vedetă, decret-lege, formular-tip, general-colonel, locotenent-comandor, mamă-soacră* „soacră", *marxism-leninism* „doctrină", *maşină-capcană, maşină-unealtă, nord-est, pasăre-liră, pasăre-muscă* (păsări), *peşte-ciocan* (peşte), *puşcă-mitralieră, situaţie-limită, volt-amper, watt-oră* (unităţi de măsură), *zi-lumină, zi-muncă*;
*excepţie: se scriu într-un cuvânt *blocstart, blochaus, blocnotes*;
▪ substantiv (articulat) + substantiv în genitiv: *calul-dracului* „libelulă", *cerul-gurii* „palatul bucal", *ciuboţica-cucului, floarea-soarelui, gura-leului, iarba-fiarelor, ochiul-boului* (plante), *pasărea-paradisului* (pasăre), *piatra-iadului* „azotat de argint", *roza-vânturilor* (reprezentare grafică), *sângele-voinicului* (plantă), *vaca-Domnului* (insectă);
▪ izolări de propoziţii/fraze (majoritatea – epitete): *cască-gură* „persoană distrată", *ducă-se-pe-pustii* „dracul", *du-te-vino* „mişcare", *fie-iertatul* „răposatul", *fluieră-vânt, flutură-vânt* „haimana", *gură-cască* „persoană distrată", *încurcă-lume, lasă-mă-să-te-las* „persoană indolentă", *lă-mă-mamă* „persoană incapabilă", *linge-blide* „parazit", *nu-mă-uita* (plantă), *papă-lapte* „nătăfleaţă", *pierde-vară* „persoană leneşă", *soare-apune, soare-răsare* (puncte cardinale), *sparge-val* „parapet", *târâie-brâu, trei-păzeşte* (în expresii), *ucigă-l-crucea, ucigă-l-toaca* „dracul", *uite-popa-nu-e-popa, vino-n-coa'/vino-ncoace* „farmec", *zgârie-brânză* „persoană zgârcită", *zgârie-nori* „construcţie foarte înaltă";
▪ elemente de compunere vechi + substantive existente în limba română: *baş-boier, treti-logofăt, vel-armaş, vtori-logofăt/ftori-logofăt*;
*excepţie: compusele de acest tip cu componentele inexistente în limba română actuală se scriu într-un cuvânt: *başbuzuc*;
▪ tipuri izolate: *ca-la-Breaza* (dans), *cuvânt-înainte* „prefaţă", *mai-mult-ca-perfect* (timp verbal), *de-doi* (dans), *iarba-datului-şi-a-faptului* (plantă), *mai-marele* „superiorul", *sânge-de-nouă-fraţi* (plantă; răşină), *terchea-berchea* „persoană de nimic", *trei-fraţi-pătaţi* (plantă);
*observaţie: secvenţele cu structură şi componenţă asemănătoare în care cuvintele îşi păstrează autonomia se scriu separat;
Scrierea cu cratimă se generalizează şi pentru scrierea compuselor nesudate care denumesc substanţe chimice distincte şi specii distincte de plante sau de animale (cu nume ştiinţifice diferite).

12) Substantivele proprii şi cratima

Se scriu cu cratimă următoarele tipuri de substantive proprii:
▪ nume de locuri (cu excepţia toponimelor urbane) cu structura substantiv + substantiv cu formă de nominativ-acuzativ, în cazurile:
- formate din **două** nume **proprii** de **loc**: *Cluj-Napoca* (localitate), *Bicaz-Tulgheş* (pas), *Bistriţa-Năsăud, Caraş-Severin* (judeţe), *Guineea-Bissau* (stat), *Iezer-Păpuşa* (masiv muntos);
- cu structura nume **propriu** de **loc** + substantiv **comun** cu rol distinctiv (de cele mai multe ori termen **generic** geografic sau teritorial-administrativ): *Devcea-Est, Devcea-Vest* (vârfuri de deal), *Domneşti-Sat, Domneşti-Târg* (localităţi);

*excepție: *Iacobdeal* (deal);
- cu structura **substantiv comun** + nume **propriu** de **loc** (de cele mai multe ori în compuse cu un termen generic care **nu** se mai folosește actualmente pentru realitatea denumită sau are un sens care **nu corespunde** realității locale actuale): *Baia-Sprie, Ocna-Șugatag* (localități), *Pârâul-Cărbuna* (pădure);
▪ nume de persoane reale și de personaje, în cazurile:
- prenume și nume de familie compuse din două nume de persoane: *Ana-Maria, Ioan Piuariu-Molnar;*
- nume de familie cu structura nume de persoană + nume geografic: *Niculescu-Buzău, Rădulescu-Motru;*
- nume de personaje istorice, literare, religioase cu structura nume de persoană + substantiv comun indicând un rang, un grad, o funcție (indiferent de ordine): *Fărcaș-Aga, Roșu-Împărat* (dar *împăratul Roșu*), *Ali-Pașa, Negru-Vodă, Baba-Cloanța, Hagi-Tudose*;
*observații: unele nume de persoane se scriu și într-un cuvânt: *Anamaria, Hagiculea*;
- nume de personaje cu structura:
a) substantiv + substantiv cu formă de nominativ-acuzativ: *Rilă-Iepurilă;*
b) substantiv în nominativ-acuzativ + substantiv în genitiv: *Păunașul-Codrilor, Zâna-Zânelor;*
c) substantiv + adjectiv: *Barbă-Albastră, Făt-Frumos, Harap-Alb;*
d) substantiv + prepoziție sau adverb + substantiv: *Craiul-de-Rouă, Șchiopul-cât-Cotul;*
e) adjectiv + *ca* + substantiv: *Albă-ca-Zăpada;*
f) verb + substantiv (provenite din izolări): *Strâmbă-Lemne;*
- nume de personaje cu structură complexă: *Statu-Palmă-Barbă-Cot, Jumătate-de-Om-Călare-pe-Jumătate-de-Iepure-Șchiop, Tic-Pitic-Inimă-de-Voinic.*

13) Locuțiunile și cratima

Se scriu cu cratimă unele locuțiuni adverbiale rimate sau/și ritmate: *calea-valea, câine-câinește, fuga-fuguța, treacă-meargă, vrând-nevrând.*

După cum se observă, din punct de vedere științific, cratima intră în relație cu foarte multe conținuturi gramaticale. Din acest punct de vedere, explicarea utilizării ei necesită din partea profesorului o cunoaștere sistemică a limbii române.

3. Cercetare aplicată privind valorificarea cratimei în curriculumul pentru învățământul primar

3.1. Tipologia cercetării

Cercetarea pedagogică reprezintă „un proces critic și continuu în care formulăm întrebări sistematice în legătură cu componentele și variabilele fenomenului educațional și ale proceselor curriculare și în care încercăm să răspundem la aceste întrebări.”[6]

Adrian Vicențiu Labăr sintetizează aspectele teoretice referitoare la cercetarea psihopedagogică, propunând următoarea clasificare:

- cercetare pedagogică fundamentală *versus* aplicativă;
- cercetare transversală, longitudinală, interculturală/transculturală;
- cercetare cantitativă *versus* calitativă;
- cercetare constatativă *versus* experimentală[7].

[6] Mușata Bocoș, Florea Voiculescu, *Elemente de cercetare pedagogice aplicate în didactică*, în Florea Voiculescu (coord.), Mușata Bocoș, Teodor Cozma, Constantin Cucoș, Marin Manolescu, Dan Potolea, *Elaborarea programului de formare în domeniul didactica specialității*, București, Matrix Rom, 2013, p. 226.

[7] Adrian Vicențiu Labăr, „Managmentul proiectelor de cercetare pedagogică”, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a III-a, Iași, Editura Polirom, 2009, pp. 743-745.

Studiul nostru îşi propune să evidenţieze modul de abordare a cratimei în programele şcolare în vigoare şi în manualele şcolare aprobate. Pe baza acestor analize, sunt oferite soluţii eficiente, aplicabile în practica şcolară, în uzul didactic pentru ca scrierea corectă să fie însuşită de către elevi într-un mod conştient şi responsabil. Din punctul de vedere al clasificării tipurilor de cercetare propuse de Adrian Vicenţiu Labăr, demersul de faţă reprezintă o cercetare *aplicativă*, urmărind investigarea unui domeniu educaţional în scopul cunoaşterii şi optimizării acestuia, *transversală*, motivată de sondarea unei situaţii pedagogice la momentul actual, la nivelul a trei clase primare. După funcţia îndeplinită, este o *cercetare constatativă*, urmărind cunoaşterea şi descrierea riguroasă a valorificării cratimei la nivelul curriculumului pentru învăţământul primar. Pe de altă parte, demersul nostru poate fi considerat o cercetare *calitativă* datorită finalităţilor: analiza şi interpretarea resurselor curriculare privitoare la cratimă în scopul elaborării unor soluţii inovative. Din punctul de vedere al metodelor utilizate în cercetare, este o *cercetare constatativă* (neexperimentală), metoda centrală fiind analiza documentelor curriculare şi a altor documente şcolare.

3.2. Formularea temei

Cercetarea noastră vizează analiza valorificării cratimei la nivelul curriculumului pentru învăţământul primar şi oferirea unei variante de curriculum la decizia şcolii care să amelioreze limitele programei şi ale manualelor şcolare.

3.3. Obiectivele cercetării

O₁: analizarea principalelor probleme legate de scrierea corectă la nivelul învăţământului primar;
O₂: prezentarea ştiinţifică a cratimei ca semn ortografic;
O₃: investigarea modului de valorificare a cratimei în programă şi în manualele şcolare;
O₄: realizarea unei curricule sub forma unui opţional care să completeze limitele curriculumului oficial.

3.4. Metodele utilizate

Metoda principală de investigare utilizată în prezentul demers de cercetare este **metoda cercetării documentelor curriculare şi a altor documente şcolare**. Aceasta constă în analiza datelor oferite de sursele oficiale de documentare, documente şcolare şi de arhivă, în vederea atingerii scopului şi obiectivelor cercetării.

După Muşata Bocoş[8], documentele care pot fi studiate, din perspectiva anumitor parametri, stabiliţi în concordanţă cu scopul şi obiectivele cercetării sunt:
- documentele *curriculare oficiale* care pot oferi jaloanele activităţilor educaţionale într-o anumită perioadă;
- diferite *documente şcolare*, care permit colectarea de date concrete referitoare la activitatea cadrelor didactice şi a subiecţilor învăţării pentru conturarea unei imagini de ansamblu asupra organizării şi desfăşurării activităţii educaţionale la micronivel şi prefigurarea unor dimensiuni ale cercetării. În această a doua categorie se integrează materialele componente ale portofoliului profesorilor (planificări calendaristice, proiecte ale unităţilor de învăţare, proiecte de activitate didactică, fişe de lucru, fişe psihopedagogice ale elevilor, teste pedagogice de cunoştinţe, conspecte, referate, planşe, softuri etc.), documente şcolare oficiale (regulamente interne, foi matricole, cataloage, rapoarte, situaţii şcolare, procese-verbale, fişe şi rapoarte de observaţie a activităţilor didactice, fişe şi rapoarte de evaluare a activităţii didactice, rapoarte de preinspecţie şi inspecţie, orare etc.), documente de arhivă care reflectă experienţa educaţională colectivă cristalizată ca urmare a demersurilor practicienilor şi teoreticienilor specialişti în domeniul ştiinţelor educaţiei şi care facilitează cunoaşterea unor aspecte (dosare ale cercetărilor, rapoarte de cercetare, referate/sinteză şi alte documente elaborate cu prilejul diferitelor cercetări, anuare, monografii, culegeri, tratate, enciclopedii etc.).

[8] Muşata Bocoş, *Metodologia cercetării pedagogice.* Suport de curs pentru anul II, specializările Pedagogie şi Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, vezi https://www.academia.edu/31498207/METODOLOGIA_CERCETĂRII_PEDAGOGICE. 8.07.2020

Cercetarea de față ia forma analizei discursului documentelor curriculare oficiale de tipul programei și a manualului școlar, din perspectiva valorificării unui conținut gramatical, utilizarea cratimei. Analiza calitativă, în acest caz, reprezintă un amestec între planul de conținut, adică temele și semnificațiile textului documentelor analizate și analiza formei, relevantă mai ales în cazul manualelor școlare.

Întrebările la care ar răspunde o analiză calitativă a documentelor curriculare ar putea fi: *În ce context au fost scrise aceste documente?*, *Cu ce scop au fost redactate?*, *Cum sunt scrise?*, *Cum sunt citite?*, *Cine le-a scris?*, *Cine le citește?*, *Cu ce scopuri și în ce context sunt citite?*, *Ce s-a omis?*, *Ce este luat ca de la sine înțeles?*, *Ce trebuie să știe cititorii despre documente?*.

Așa cum preciza Petru Iluț, analiza documentelor nu se poate face decât prin selecție, în măsura în care sunt reprezentative pentru fenomenul studiat[9].

3.5. Etapele cercetării documentelor

3.5.1. Analiza valorificării cratimei la nivelul programei școlare

O analiză atentă a programei școlare prilejuiește corelarea problemei ortografiei cu finalitățile, competențele generale și specifice, activitățile de învățare și conținuturile.

Programa școlară face parte din categoria documentelor curriculare, fiind un document oficial care descrie oferta educațională a disciplinei pentru un parcurs școlar determinat. Pentru clasele pregătitoare, I și a II-a există *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română* aprobată prin Ordinul Nr. 3418/19.03.2013, iar pentru clasele a III-a și a IV-a, există *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română*, aprobată prin Ordinul Nr. 5003/02.12.2014. Pentru a oferi o privire de ansamblu cât mai clară și mai coerentă, considerăm util a face câteva precizări referitoare la ciclurile curriculare ale învățământului primar și gimnazial. Structurarea procesului de învățământ s-a realizat pe cicluri curriculare, după cum urmează: clasele pregătitoare, I și a II-a aparțin ciclului achizițiilor fundamentale, clasele a III-a, a IV-a, continuând cu clasele a V-a și a VI-a sunt incluse în ciclul de dezvoltare, iar clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a, în cadrul ciclului de observare și orientare. Sintetic, ele se prezintă astfel:

Vârsta	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Clasa	Preg.	I	a II-a	a III-a	a IV-a	a V-a	a VI-a	a VII-a	a VIII-a	a IX-a
Ciclul curricular	Achiziții fundamentale			Dezvoltare				Observare și orientare		

Programele școlare pentru nivelul primar sunt organizate pe aceste cicluri curriculare.

Așa cum se stipulează în nota de prezentare, programa școlară reprezintă o ofertă flexibilă de învățare care permite cadrului didactic să aleagă activitățile de învățare pe care le consideră oportune. Demersul didactic se dorește a fi personalizat pentru a asigura formarea competențelor în funcție de particularitățile individuale și de grup ale elevilor. La disciplina Comunicare în limba română/Limba și literatura română, curriculumul se fundamentează pe modelul comunicativ-funcțional, comunicarea fiind domeniul vast care cuprinde atât procesele de receptare a mesajului oral și scris, cât și cele de exprimare orală și scrisă. Urmărind firul logic al construirii programei școlare, respectiv al formării competențelor, se observă că acestea sunt abordate în mod gradual, prin valorificarea experienței cognitive și a dimensiunilor afectiv-atitudinale ale personalității elevilor.

Prezentăm în continuare competențele selectate din programa școlară care ar putea subordona conținuturi care se referă la pronunția și scrierea cu cratimă a cuvintelor.

[9] Petru Iluț, *Abordarea calitativă a socioumanului.Concepte și metode*, Iași, Editura Polirom, 1997, pp. 134-135.

Ciclul curric.	**Achiziții fundamentale**	**Dezvoltare**	
Clasa	a II-a	a III-a	a IV-a
Comp. gen. 1	**Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute**	**Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare**	
Comp. specif. 1.3.	1.3. Identificarea sunetelor şi silabelor în cuvinte şi a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate	1.3. Sesizarea unor regularități ale limbii prin raportarea la mesaje audiate	1.3. Sesizarea abaterilor din mesajele audiate în vederea corectării acestora
Comp. gen. 3	**Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute**	**Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare**	
Comp. specif. 3.5		3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit	3.5. Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora
Comp. gen. 4	**Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare**	**Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare**	
Comp. specif. 4.1.	4.1. Scrierea unor mesaje, în diverse contexte de comunicare	4.1. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe la capăt de rând, de ortografie şi punctuație în redactarea de text	4.1. Recunoașterea şi remedierea greşelilor de ortografie şi de punctuație în redactarea de text
Comp. specif. 4.2.	4.2. Redactarea unor mesaje simple, cu respectarea convențiilor de bază.		

După cum se observă, la nivelul competenței generale 1, care privește receptarea de mesaje orale, există o competență specifică, 1.3., prin care se urmărește, la clasa a II-a, identificarea structurilor limbii (sunete, silabe, cuvinte), respectiv, la clasa a III-a, sesizarea regularităților limbii, iar la clasa a IV-a, sesizarea abaterilor în comunicare. Se poate considera că sub umbrela acestei competențe specifice se poate aşeza problema pronunției cuvintelor conjuncte şi a cuvintelor compuse scrise cu cratimă.

La nivelul competenței generale 3, care privește receptarea de mesaje scrise, referiri explicite la conştientizarea structurilor lingvistice se regăsesc numai la nivelul ciclului de dezvoltare, la nivelul competenței specifice 3.5. care, la clasa a III-a, prevede sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit, iar la clasa a IV-a, sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora.

În ceea ce privește competența generală 4, care privește redactarea de mesaje, competența specifică 4.1., la nivelul clasei a II-a, se referă la scrierea unor mesaje, în diverse contexte de comunicare, la nivelul clasei a III-a, prevede aplicarea regulilor de despărțire în silabe la capăt de rând, de ortografie şi punctuație în redactarea de text, iar la nivelul clasei a IV-a, recunoașterea şi remedierea greşelilor de ortografie şi de punctuație în redactare.

Aşadar, la nivelul finalităților din programă, putem identifica competențe specifice care privesc implicit sau explicit problematica rostirii şi scrierii corecte.

La nivelul conținuturilor sesizăm puține referiri la corectitudine, cu atât mai puțin la scrierea cu cratimă. Selectăm acele conținuturi care includ probleme ortoepice şi ortografice, separat, pentru fiecare clasă:

Clasa a II-a (ciclul achiziţiilor fundamentale)	
Domenii de conţinut	
Comunicare orală (ascultare, vorbire, interacţiune) ▪ **Reguli ale discursului oral** Pronunţie clară şi corectă	**Scriere/redactare** ▪ **Ortografia** Scrierea corectă a cuvintelor **într-un/într-o, dintr-un/dintr-o, sau/s-au, sa/s-a**

Ciclul curricular de dezvoltare		
Domenii de conţinut	**Clasa a III-a**	**Clasa a IV-a**
Variabilitatea limbii şi a comunicării în contexte diferite	- intuirea claselor morfologice - substantiv, adjectiv calificativ, pronume personal, verb - intuirea numărului, a genului	- intuirea persoanei, a timpului - intuirea relaţiilor simple dintre cuvinte: subiect-predicat

O simplă analiză a conţinuturilor programelor evidenţiază faptul că problematica ortografiei şi a ortoepiei este destul de puţin abordată în acest document oficial. Dacă la clasa a II-a apar clar delimitate domeniile de conţinut *Pronunţie clară şi corectă* şi *Ortografie*, cu precizarea clară a ortogramelor pe care le va învăţa elevul pe parcursul anului şcolar, la clasele a III-a şi a IV-a, domeniul de conţinut *Variabilitatea limbii şi a comunicării în contexte diferite* semnalează explicit doar elemente de morfologie şi sintaxă. Evident, scrierea cu cratimă implică intuirea claselor morfologice, însă o referire explicită la ortografie ar fi fost necesară.

Programele şcolare anterioare, care au fost în uz până în 2013, erau, din punctul nostru de vedere, mult mai explicite în ceea ce priveşte ortografia. Menţionau clar, atât la nivelul finalităţilor, cât şi la nivelul conţinuturilor, problema scrierii cu cratimă. Astfel, programa facilita realizarea unei proiectări complete, cu selectarea strategiilor optime pentru învăţarea eficientă a ortografiei şi ortoepiei. De exemplu, la clasa a II-a, obiectivele de referinţă care vizau această problemă erau: *1.3. să sesizeze intuitiv structurile corecte sau incorecte dintr-un enunţ; 4.1. să scrie corect litere, silabe, cuvinte, enunţuri*. La nivelul conţinuturilor, era integrată unitatea: *Scrierea corectă a cuvintelor* ***într-o/într-un, dintr-o/dintr-un*** *(fără terminologie)* (*Programe şcolare revizuite. Limba şi literatura română, clasele I – a II-a*, Bucureşti, 2003).

La clasa a III-a, obiectivele de referinţă care vizau corectitudinea erau: *2.5. să utilizeze corect în exprimarea orală proprie elemente de construcţie a comunicării studiate; 4.1. să respecte regulile de despărţire în silabe, ortografia şi punctuaţia într-un text propriu,* în timp ce, la nivelul conţinuturilor, era inserată unitatea: *Scrierea corectă a cuvintelor într-o/într-un, dintr-o/dintr-un (actualizare),* ***printr-o, printr-un***. ***Utilizarea ortogramelor s-a/sa, s-au/sau, i-a/ia, i-au/iau, l-a/la, ne-a/nea, ne-am/neam*** (*Programe şcolare pentru clasa a III-a, Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2004).

La clasa a IV-a, finalităţile specifice acestei vârste focusate pe problema corectitudinii urmăreau: *1.3. să sesizeze structurile gramaticale (morfologice şi sintactice) corecte sau incorecte dintr-un mesaj ascultat; 4.1. să aplice în mod conştient regulile de ortografie şi de punctuaţie.* La nivelul conţinuturilor, era secţiunea distinctă: *Scrierea corectă a cuvintelor. Utilizarea ortogramelor* ***v-a/va, n-ai/nai, ce-l/cel, nu-l/n-o/nu-i; n-am/n-are/n-aţi/n-au*** (*Programe şcolare pentru clasa a IV-a, Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2005).

Aşadar, în vechile programe, se remarca un interes sporit pentru diferenţierea conţinuturilor legate de pronunţarea şi scrierea corectă, cu indicarea explicită a ortogramelor obligatorii pentru fiecare clasă.

Limita cea mai mare a programelor actuale se remarcă la nivelul claselor a III-a şi a IV-a, care, la secţiunea Conţinuturi, nu prevăd nicio referire la ortografie şi ortoepie.

Din acest punct de vedere, se impune analiza modului în care manualele şcolare valorifică programa şcolară în ceea ce priveşte ortografia şi ortoepia.

3.5.2. Analiza valorificării cratimei la nivelul manualului şcolar

Din punct de vedere pedagogic, manualul este documentul oficial de politică a educației care asigură concretizarea programei şcolare într-o formă care vizează prezentarea cunoştinţelor şi a capacităţilor la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile în special din perspectiva elevului: unități de învățare, module de lecții, lecții[10]. Este un produs curricular, care concretizează conținutul precizat în programă, în diferite unități didactice sau experiențe de învățare ce devin operaționalizabile în relația dintre cadrul didactic și elev. Scopul fundamental al manualului școlar este acela de a facilita activitatea de învățare a școlarului în clasă și în afara clasei. Pentru a surprinde în totalitate rolurile pe care le are manualul, putem identifica următoarele elemente definitorii: este suportul programei școlare, instrumentul principal de învățare pentru elev, model de structurare a conținutului, instrument orientativ pentru profesor, vector de ideologie și cultură, produs editorial aflat în continuă evoluție tehnologică (atunci când vorbim de manualele digitale) și socială (inclusiv pe piața cererii și a ofertei).

Ca proiect curricular, manualul respectă în mod consecvent viziunea și prevederile programei școlare, adică finalități, conținuturi, și propune propria viziune de tratare metodică reflectată în modul de organizare a unităților de învățare, materialele-suport, sarcinile propuse, toate într-o concepție unitară.

Pentru analiza situațiilor de învățare propuse pentru scrierea cuvintelor cu **cratimă** (în limbaj didactic uzual, **ortograme**) am ales manualele editurii Intuitext: *Comunicare în limba română*, manual pentru clasa a II-a (partea I și partea a II-a), *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a III-a, respectiv, *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a IV-a (partea I și partea a II-a). Manualele sunt semnate de aceeași echipă editorială: Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Crenguța Alexe, Otilia Brebenel. Motivul alegerii acestui set de manuale este valoarea lor științifică și pedagogică. Sunt produse editoriale realizate într-o viziune unitară, complexă, prin angajarea capacităților operaționale ce vizează formarea/dezvoltarea personalității elevilor și prin promovarea valorilor culturale exprimate prin limbă și literatură.

[10] Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, București, Editura Litera Internațional, 2000, p. 242.

Considerații generale asupra manualelor analizate

Felul în care este structurat manualul permite abordări didactice care să conducă la dezvoltarea progresivă a competențelor specifice prevăzute de programă, dar și a celor transversale, cu accent pe creativitate, argumentare, gândire critică. Programa școlară promovează pentru studiul limbii și literaturii române modelul comunicativ-funcțional. La baza concepției elaborării manualului stă același model, ceea ce se reflectă în tipul de comunicare ce integrează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris, cu procesele de exprimare orală și scrisă. Paleta de activități de învățare propusă de manual este variată, cu posibilități de realizare a conexiunilor interdisciplinare (arte plastice, muzică, educație moral-civică, științe ale naturii, matematică). De asemenea, există pentru fiecare lecție sugestii pentru modul de organizare a elevilor și modul derulării activităților de învățare (*Lucrați în perechi!*, *Lucrați în grup!*, *Joc*), ceea ce facilitează învățarea colaborativă și comunicarea.

Manualele sunt structurate în unități de învățare cu titluri sugestive, pe o temă anume, de exemplu, *Culorile Pământului, În lumea plantelor, Ploaie de stele, Călătorie pe un nor, Despre invenții, Primim și dăruim* etc. Fiecare unitate de învățare cuprinde mai multe texte-suport pe baza cărora sunt elaborate sarcini de învățare ce vizează comunicarea dintr-o perspectivă complexă: sunt abordate atât problemele de explorare și înțelegere a celor citite (a textului literar), cât și cele de limbă, de exprimare orală și scrisă. Textele și materialele-suport sunt adaptate particularităților elevilor și răspund intereselor și curiozității specifice vârstei. Ele reflectă universul copilăriei, oferă modele de comportament și de reușită, sunt actuale, pozitive și educative. Nu este neglijat nici aspectul funcțional al limbii, pentru că manualele propun și studiul textelor funcționale: biletul, invitația, e-mailul, articolul, afișul.

În mod firesc, manualele ar trebui să conțină o varietate de exerciții tocmai pentru a crește gradul de atractivitate a activităților de învățare și, implicit, a interesului pentru o învățare conștientă. Așadar, învățarea fiind centrată pe elev, aceasta este concepută ca experiență personală la care elevul este invitat să fie un participant activ. Exercițiile de înțelegere a textului urmăresc dezvoltarea competențelor de extragere a unor informații explicite, de formulare a unor concluzii, de interpretare, de integrare a ideilor și informațiilor în noi contexte, de evaluare a conținuturilor, de argumentare/justificare a unor păreri personale în legătură cu faptul citit. Pe baza acestora, sunt abordate problemele de limbă, de scriere corectă conform normelor în vigoare, completate cu activități creative, tratate din perspectivă inter și transdisciplinară. Manualul prevede activități ce vizează receptarea și exprimarea de mesaje orale în contexte variate de comunicare. Ele sunt inserate ca secvențe de lucru pe parcursul lecțiilor, dar și ca momente distincte, momente-focus *Ascultăm și comunicăm!*. Ele sunt menite să faciliteze formarea competențelor de ascultător activ atunci când sunt integrate în lecție în mod creativ, prin intermediul mijloacelor audio-video (manuale digitale). Pentru a oferi o experiență de învățare completă, la finalul fiecărei unități de învățare se acordă atenție și procesului de evaluare și autoevaluare. Există un test de evaluare sumativă însoțit de baremul de corectare și notare/apreciere, dar și o pagină cu activități ameliorative, de recuperare și dezvoltare, intitulată sugestiv *Ne jucăm, corectăm, învățăm!* (clasa a II-a), *Exersare, joc și învățare* (clasa a III-a), *Exersezi, corectezi, progresezi!* (clasa a IV-a).

Autorii manualelor au avut în vedere și metodele alternative de evaluare: portofoliul, proiectul și autoevaluarea, metode utilizate cu succes în școala actuală. În general, proiectele au o structură simplă și vizează dezvoltarea competențelor de citire, scriere, investigare a realității, cu trimitere și la aspecte ale altor discipline (științe ale naturii, matematică, educație civică, arte plastice, muzică). De asemenea, jocurile, elementele ludice inserate în paginile fiecărei unități de învățare sunt menite să creeze un spațiu de învățare specific și atractiv fiecărei vârste, cu impact asupra fixării eficiente a conținutului.

Varianta digitală propusă de echipa de autori sporește eficiența demersului didactic, fiind un suport autentic pentru valorificarea unor aspecte ale receptării și exprimării de mesaje orale în variate contexte de comunicare. Conținutul teoretic este transpus în animații explicative, atractive și motivante, facilitând formarea unor reprezentări corecte asupra noțiunilor acumulate. Manualul digital mai conține filme care urmăresc formarea capacității de comunicare orală și scrisă, ateliere de creație, jocuri educaționale și itemi interactivi cu rol în fixare, cu feedback imediat (greșelile sunt semnalate grafic și audio și corectate imediat).

I. Date generale despre manual

Disciplina: **COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ**

Clasa: **a II-a**

Editura: **Intuitext**

Autori: **Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Crenguța Alexe, Otilia Brebenel**

Anul editării: **2014**

Format: **tipărit și digital**

Numărul de pagini: **72 (partea I), 72 (partea a II-a)**

II. Analiza manualului

a) Structura:

▪ Partea I a manualului cuprinde 6 unități de învățare: *Bun venit la școală!*, *În lumea animalelor*, *Printre sunete și cuvinte*, *Natura*, *Culorile Pământului*, *În lumea plantelor*.

▪ Partea a II-a cuprinde 6 unități de învățare: *Pe urmele vacanței*, *Prin toate colțurile lumii*, *Despre mine, despre tine, despre noi*, *Ploaie de stele*, *Terra, o planetă în mișcare*, *Parfum de vară*.

b) Problema cratimei

În prima parte a manualului utilizarea cratimei nu este abordată în niciun conținut și în niciun tip de exercițiu, deși se întâlnesc cuvinte scrise cu cratimă în textele-suport propuse spre învățare.

În partea a II-a, la începutul unității de învățare 4., *Ploaie de stele*, pagina de gardă a capitolului cuprinde obiectivele formulate în termeni concreți, obiective personalizate/adresate în mod direct elevului, subordonate celor patru competențe generale.

Ploaie de stele
Vei reuși să înțelegi mai bine mesajele spuse de alte persoane deoarece:
vei dezvolta propoziții adăugând cuvinte;
vei formula răspunsuri la întrebări referitoare la textul audiat.
Îți vei îmbunătăți modul în care vorbești cu ceilalți pentru că:
vei formula enunțuri după ilustrații sau folosind cuvinte date;
vei completa mesaje orale scurte, în cadrul unor discuții în grup;
vei utiliza limbajul verbal și nonverbal corespunzător pentru a menține atenția celor care te ascultă.
Vei deveni un cititor mai bun întrucât:
vei citi cu atenție texte;
vei căuta anumite detalii în textul citit;
vei ordona enunțuri conform desfășurării evenimentelor din text;
vei povesti oral un text citit.
Vei putea să transmiți în scris cât mai bine mesajele deoarece:
vei transcrie texte scurte respectând alineatele;
vei compune texte scurte ajutându-te de imagini și de întrebări;
vei scrie corect cuvintele într-o, într-un, dintr-o, dintr-un;
vei scrie în mod corespunzător cuvintele s-a, sa, s-au, sau în enunțuri variate.
Manual pentru clasa a II-a – partea a II-a
39

În caseta a patra, întâlnim obiectivele: *vei scrie corect cuvintele* ***într-o, într-un, dintr-o, dintr-un***; *vei scrie în mod corespunzător cuvintele* ***s-a, sa, s-au, sau*** *în enunțuri variate.* După cum se observă, este vorba despre ortogramele stipulate în programa în vigoare pentru clasa a II-a, la secțiunea conținuturi. Aceste obiective vizează dezvoltarea competenței generale *4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare*, respectiv, competența specifică *4.2. redactarea unor mesaje simple, cu respectarea convențiilor de bază*.

Cele două obiective care privesc scrierea ortogramelor sunt formulate corect din punct de vedere științific. Ortogramele *într-un/într-o*, *dintr-un/dintr-o* pot fi ortografiate și fără a se apela la context, în timp ce *sau/s-au* și *sa/s-a* impun integrarea în enunțuri pentru a se putea selecta forma potrivită.

Atât în programă, cât și în manual, ortograma este denumită *cuvânt*, cu sensul general de grup de litere aflat între două spații tipografice albe. Această denumire pune în dificultate dezvoltarea unei percepții pregramaticale a structurii ortogramelor.

Analizăm în cele ce urmează situațiile din unitatea de învățare 4., *Ploaie de stele*, în care sunt tratate ortogramele vizate.

▪ **Scrierea cuvintelor *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*** (p. 41)

Globul pământesc

de Emilia Căldăraru

Într-o zi, Toma admira o vitrină. Apăruse într-un colț, o minge cu felurite culori.

Toma o zări în librărie, pe Ștefana. Vânzătoarea a scos dintr-o cutie un glob, apoi i-a dat dintr-un sertar, un suport.

– Cum te joci cu această jucărie? zise Toma.

Fetița râse:

– Nu e jucărie! E globul pământesc!

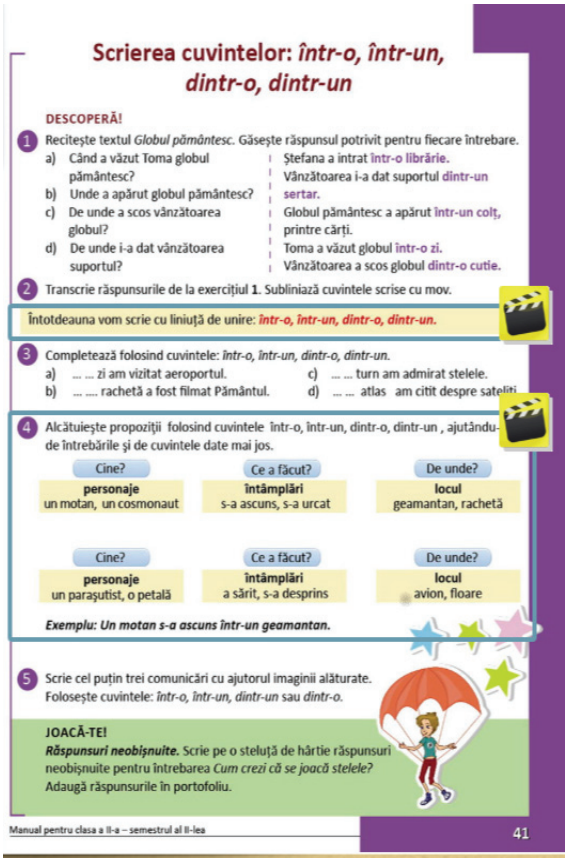
– Spune-mi, te rog, ce este globul pământesc?

– Globul e imaginea foarte mică a planetei noastre numită Pământ. Pământul este ca și micul glob, rotund. Numai că pe Pământul care se-nvârte prin spațiul ceresc, încap toți oamenii și toate câte sunt pe lume.

– Mulțumesc! Se vede și țara noastră?

– Sigur! Iată: Ro-mâ-ni-a, loc din povești, cu toate culorile pământești!

Într-o primă oră se studiază un text literar (explorarea și înțelegerea celor citite), iar ora următoare, pe baza textului-suport, sunt studiate ortogramele *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*. După cum se observă, textul *Globul pământesc*, de Emilia Căldăraru, include în primele două paragrafe toate cele patru ortograme, oferind date despre contextul semantic al utilizării lor.



Scrierea cuvintelor: *într-o, într-un, dintr-o, dintr-un*

DESCOPERĂ!

1 Recitește textul *Globul pământesc*. Găsește răspunsul potrivit pentru fiecare întrebare.

a) Când a văzut Toma globul pământesc? — Ștefana a intrat într-o librărie.
b) Unde a apărut globul pământesc? — Vânzătoarea i-a dat suportul dintr-un sertar.
c) De unde a scos vânzătoarea globul? — Globul pământesc a apărut într-un colț, printre cărți.
d) De unde i-a dat vânzătoarea suportul? — Toma a văzut globul într-o zi. Vânzătoarea a scos globul dintr-o cutie.

2 Transcrie răspunsurile de la exercițiul 1. Subliniază cuvintele scrise cu mov.

Întotdeauna vom scrie cu liniuță de unire: *într-o, într-un, dintr-o, dintr-un.*

3 Completează folosind cuvintele: *într-o, într-un, dintr-o, dintr-un.*

a) ... ... zi am vizitat aeroportul.
b) ... . rachetă a fost filmat Pământul.
c) ... ... turn am admirat stelele.
d) ... ... atlas am citit despre sateliți.

4 Alcătuiește propoziții folosind cuvintele într-o, într-un, dintr-o, dintr-un , ajutându-te de întrebările și de cuvintele date mai jos.

Cine?	Ce a făcut?	De unde?
personaje un motan, un cosmonaut	**întâmplări** s-a ascuns, s-a urcat	**locul** geamantan, rachetă
personaje un parașutist, o petală	**întâmplări** a sărit, s-a desprins	**locul** avion, floare

Exemplu: Un motan s-a ascuns într-un geamantan.

5 Scrie cel puțin trei comunicări cu ajutorul imaginii alăturate. Folosește cuvintele: *într-o, într-un, dintr-un* sau *dintr-o*.

JOACĂ-TE!

Răspunsuri neobișnuite. Scrie pe o steluță de hârtie răspunsuri neobișnuite pentru întrebarea *Cum crezi că se joacă stelele?* Adaugă răspunsurile în portofoliu.

Manual pentru clasa a II-a – semestrul al II-lea 41

Într-o lecție separată, rezervată ortografiei, este tratată problema scrierii cuvintelor *într-un*, *într-o*, *dintr-un*, *dintr-o*.

Primul exercițiu este fundamentat pe învățarea prin descoperire. Recitind textul *Globul pământesc*, elevii trebuie să găsească răspunsul potrivit pentru fiecare întrebare. Răspunsul cuprinde ortogramele marcate cu altă culoare. Aparent simplu, acest exercițiu este foarte util pentru că prin întrebările la care se caută răspuns, de fapt, se sugerează contextul semantic al utilizării ortogramelor. Acestea se referă la circumstanțe legate de un timp sau loc nedefinit.

Exercițiul al doilea, care propune transcrierea și marcarea ortogramelor prin subliniere, vizează conștientizarea problemei de scriere.

Se extrage regula de scriere fără altă explicație științifică: *Întotdeauna vom scrie cu liniuță de unire: într-o, într-un, dintr-o, dintr-un*.

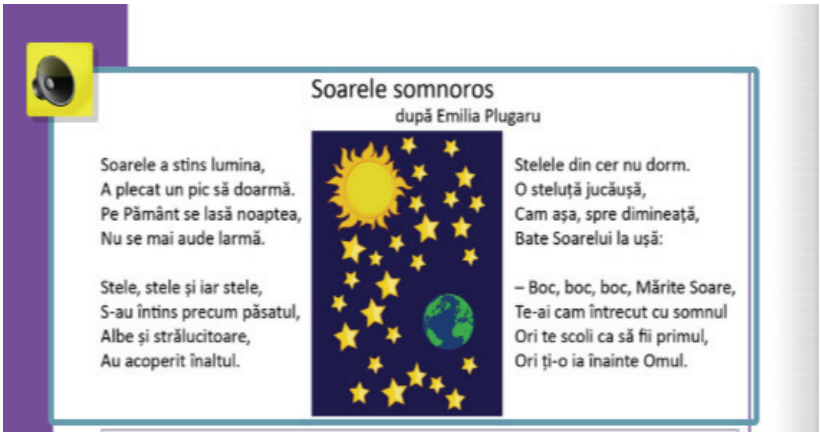
Urmează trei exerciții cu sarcini de lucru variate: de completare a unor enunțuri cu formele propuse, de integrare a cuvintelor scrise cu cratimă în enunțuri pe baza unor întrebări și cuvinte de sprijin, de creare de comunicări cu ajutorul ortogramelor pe marginea unei imagini. Trebuie precizat, în cazul exercițiului 4, că întrebarea potrivită pentru prima linie ar fi fost *Unde?*.

Manualul propune și un element ludic, intitulat *Joacă-te! Răspunsuri neobișnuite*, care invită la formularea de răspunsuri la întrebarea *Cum crezi că se joacă stelele?*. Această cerință nu are nicio

legătură cu subiectul lecției. Ea ar fi valorificat ortogramele vizate dacă întrebarea era formulată cu referire la circumstanța de loc sau de timp, de exemplu, *Unde/Când crezi că se joacă stelele?*

Așadar, exercițiile sunt de recunoaștere, de completare, exemplificare și construcție a situațiilor de utilizare a ortogramelor *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*. Pot fi considerate potrivite, exersând progresiv competența de comunicare scrisă.

▪ **Scrierea cuvintelor *sau* și *s-au*** (p. 45)



Soarele somnoros

după Emilia Plugaru

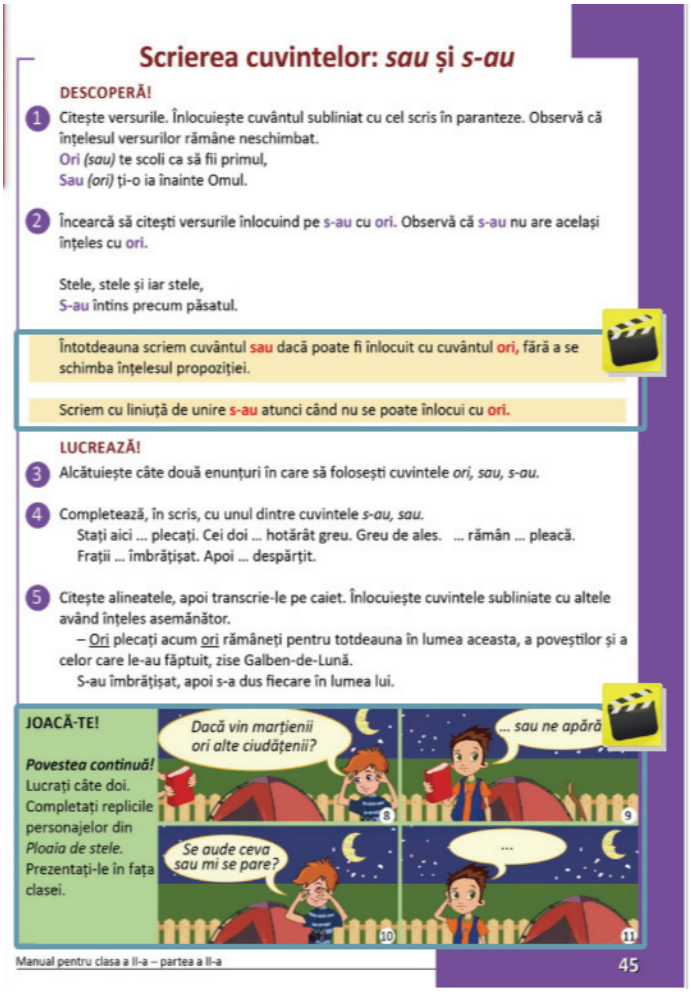
Soarele a stins lumina,
A plecat un pic să doarmă.
Pe Pământ se lasă noaptea,
Nu se mai aude larmă.

Stele, stele și iar stele,
S-au întins precum păsatul,
Albe și strălucitoare,
Au acoperit înaltul.

Stelele din cer nu dorm.
O steluță jucăușă,
Cam așa, spre dimineață,
Bate Soarelui la ușă:

– Boc, boc, boc, Mărite Soare,
Te-ai cam întrecut cu somnul
Ori te scoli ca să fii primul,
Ori ți-o ia înainte Omul.

Pentru însușirea scrierii corecte a acestor forme, se propune același demers, explorarea unui text literar într-o primă oră, după care, într-o lecție separată, se studiază cazurile de scriere a cuvintelor *sau* și *s-au*.



Scrierea cuvintelor: *sau* și *s-au*

DESCOPERĂ!

1. Citește versurile. Înlocuiește cuvântul subliniat cu cel scris în paranteze. Observă că înțelesul versurilor rămâne neschimbat.
Ori *(sau)* te scoli ca să fii primul,
Sau *(ori)* ți-o ia înainte Omul.

2. Încearcă să citești versurile înlocuind pe s-au cu ori. Observă că s-au nu are același înțeles cu ori.
Stele, stele și iar stele,
S-au întins precum păsatul.

Întotdeauna scriem cuvântul sau dacă poate fi înlocuit cu cuvântul ori, fără a se schimba înțelesul propoziției.

Scriem cu liniuță de unire s-au atunci când nu se poate înlocui cu ori.

LUCREAZĂ!

3. Alcătuiește câte două enunțuri în care să folosești cuvintele *ori, sau, s-au.*

4. Completează, în scris, cu unul dintre cuvintele *s-au, sau.*
Stați aici ... plecați. Cei doi ... hotărât greu. Greu de ales. ... rămân ... pleacă.
Frații ... îmbrățișat. Apoi ... despărțit.

5. Citește alineatele, apoi transcrie-le pe caiet. Înlocuiește cuvintele subliniate cu altele având înțeles asemănător.
– Ori plecați acum ori rămâneți pentru totdeauna în lumea aceasta, a poveștilor și a celor care le-au făptuit, zise Galben-de-Lună.
S-au îmbrățișat, apoi s-a dus fiecare în lumea lui.

JOACĂ-TE!

Povestea continuă! Lucrați câte doi. Completați replicile personajelor din *Ploaia de stele.* Prezentați-le în fața clasei.

Manual pentru clasa a II-a – partea a II-a

45

Manualul propune un număr de cinci exerciții grupate în seturi distincte, *Descoperă!*, *Lucrează!*, *Joacă-te!*, aceasta din urmă fiind o activitate în perechi.

Primul set de exerciții necesită un demers de învățare prin descoperire: identificarea înțelesurilor cuvintelor *sau* și *s-au* în versurile din textul-suport și citirea versurilor prin înlocuirea celor două structuri cu *ori*. Explicația scrierii formelor *sau/s-au* prin regula înlocuirii cu *ori* este destul de empirică și necesită din partea elevilor un exercițiu permanent de substituire.

Pentru partea de aplicații (*Lucrează!*) sunt propuse exerciții de completare, construire de enunțuri, înlocuirea cuvântului *ori* cu altul cu înțeles asemănător. Rezolvarea exercițiilor necesită un demers analitic, presupunând din partea elevilor un efort de recunoaștere, de motivare și de diferențiere a situațiilor de scriere. Elementul ludic constă într-o activitate de creație, în perechi, de completare a replicilor unor personaje.

▪ **Scrierea cuvintelor *sa* și *s-a*** (p. 48)

O călătorie în Carul Mare

după Constantin Cubleșan

Dorința ● Petrișor dorea mult să fie aproape de stele. Nu știa nimic despre binoclu sau telescop, dar voia să ajungă pe Lună.

Vestea ● Într-o zi, la școală, a aflat vestea că vor merge la Observatorul astronomic.

Uimirea ● La Observator, Petrișor spuse uimit:
– Câte stele au apărut deodată!
– N-au apărut dintr-o dată. Sunt acolo tot timpul, dar ziua nu se văd din cauza Soarelui, spuse astronomul.

Visul ● Ajuns acasă, Petrișor s-a grăbit să rămână singur în camera sa. Dorea să se gândească la ceea ce văzuse. Intrat în lumea visului, călătorea pe Carul Mare ...

Trezirea ● – Petrișor, e dimineață! spuse mama.
– Și Carul Mare unde e?
– Ei, ți-a plăcut la Observator!

Hotărârea ● Acum, Petrișor știe cum să ajungă la stele. Se va face pilot de nave interplanetare.

Manualul propune un text-suport pentru învățarea scrierii cuvintelor *sa* și *s-a*, în care sunt ilustrate cazurile de scriere.

Se studiază într-o oră textul literar, cu toate conținuturile pe care le presupune (vocabular, întrebări pentru verificarea înțelegerii textului idei principale etc.).

Scrierea cuvintelor: *sa* și *s-a*

DESCOPERĂ!

1 Petrișor e în camera ***sa***.
Petrișor e în camera ***lui***.

Petrișor ***s-a*** trezit din vis.
Mama ***s-a*** bucurat pentru el.

Încearcă să citești versurile de mai jos înlocuind pe ***s-a*** cu unul dintre cuvintele (a) ***lui*** sau (a) ***ei***. Spune ce observi.
Plânge Soarele-n grădină,
Cineva l-a supărat,
Cine oare e de vină,
Pentru ce ***s-a*** întâmplat?
(*Plânge Soarele*, de Cristina Popa)

Întotdeauna scriem ***sa*** dacă are înțelesul de (a) ***lui*** sau (a) ***ei***.

Scriem cu liniuță de unire ***s-a*** atunci când nu-l putem înlocui cu (a) ***lui*** sau (a) ***ei***.

LUCREAZĂ!

2 Alcătuiește câte două enunțuri în care să folosești cuvintele ***sa, s-a***.

3 Completează, în scris, cu unul dintre cuvintele ***s-a, sa***.
Mama ..... îi înțelegea pasiunea ..... pentru stele. Era uimită să vadă că Petrișor ..... hotărât să se facă pilot. Mama ..... amuzat când a aflat ce a visat Petrișor.

4 Transcrie enunțurile cu unul dintre cuvintele scrise în paranteză.
a) Pe un perete era Luna și primii oameni care au coborât pe suprafața ***(s-a, sa)***.
b) Saturn, cu pălăria ***(s-a, sa)***, îi plăcea foarte mult.
c) În fața copiilor ***(s-a, sa)*** deschis o priveliște de vis.

JOACĂ-TE!
Descoperă ce număr au rachetele care se îndreaptă spre Pământ.

48 Comunicare în limba română

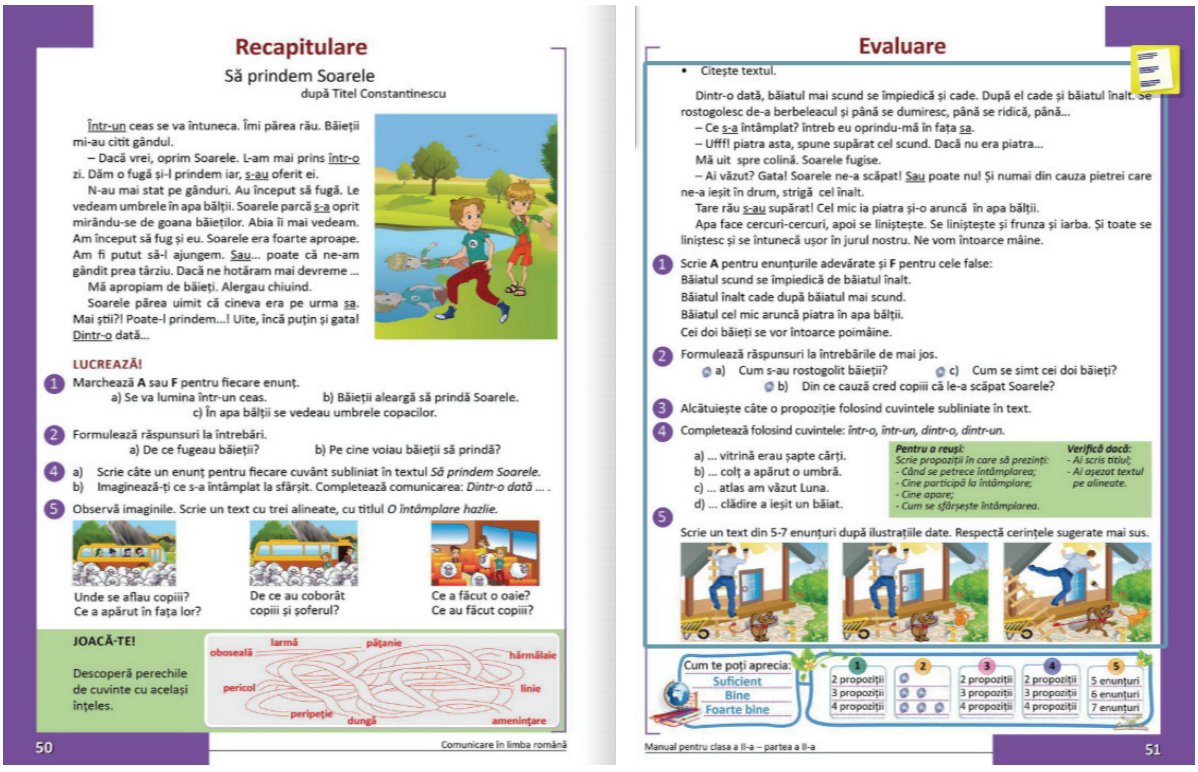
Pentru însușirea scrierii corecte a cuvintelor *sa* și *s-a* sunt propuse aceleași tipuri de exerciții grupate în două seturi distincte, *Descoperă!* și *Lucrează!*, iar în final, elementul ludic intitulat *Joacă-te!,* un moment interdisciplinar, însă fără nicio legătură cu scrierea corectă a cuvintelor *sa* și *s-a*.

Primul exercițiu presupune identificarea cuvintelor *sa* și *s-a,* marcate deja în enunțurile-suport și înlocuirea lui *sa* cu formele pronumelui personal *ei* sau *lui*.

Explicația scrierii corecte a cuvintelor este foarte simplă și presupune același demers din partea elevului, de înlocuire a formelor *sa* și *s-a* cu *ei*/*lui* și verificarea înțelesului propoziției.

Partea aplicativă, *Lucrează!,* conține trei exerciții de integrare a cuvintelor *sa* și *s-a* în enunțuri proprii, completare a propozițiilor lacunare cu formele corecte, transcriere a unor enunțuri cu selectarea formei potrivite *sa* sau *s-a*.

La finalul unității de învățare, manualul cuprinde o pagină cu exerciții recapitulative și una de evaluare.



Recapitulare

Să prindem Soarele

după Titel Constantinescu

Într-un ceas se va întuneca. Îmi părea rău. Băieții mi-au citit gândul.

– Dacă vrei, oprim Soarele. L-am mai prins într-o zi. Dăm o fugă și-l prindem iar, s-au oferit ei.

N-au mai stat pe gânduri. Au început să fugă. Le vedeam umbrele în apa bălții. Soarele parcă s-a oprit mirându-se de goana băieților. Abia îi mai vedeam. Am început să fug și eu. Soarele era foarte aproape. Am fi putut să-l ajungem. Sau... poate că ne-am gândit prea târziu. Dacă ne hotăram mai devreme ...

Mă apropiam de băieți. Alergau chiuind.

Soarele părea uimit că cineva era pe urma sa. Mai știi?! Poate-l prindem...! Uite, încă puțin și gata! Dintr-o dată...

LUCREAZĂ!

1. Marchează **A** sau **F** pentru fiecare enunț.
   a) Se va lumina într-un ceas. b) Băieții aleargă să prindă Soarele.
   c) În apa bălții se vedeau umbrele copacilor.
2. Formulează răspunsuri la întrebări.
   a) De ce fugeau băieții? b) Pe cine voiau băieții să prindă?
4. a) Scrie câte un enunț pentru fiecare cuvânt subliniat în textul *Să prindem Soarele*.
   b) Imaginează-ți ce s-a întâmplat la sfârșit. Completează comunicarea: *Dintr-o dată ... .*
5. Observă imaginile. Scrie un text cu trei alineate, cu titlul *O întâmplare hazlie*.

Unde se aflau copiii? Ce a apărut în fața lor?

De ce au coborât copiii și șoferul?

Ce a făcut o oaie? Ce au făcut copiii?

JOACĂ-TE!

Descoperă perechile de cuvinte cu același înțeles.

larmă, păţanie, oboseală, hărmălaie, pericol, linie, peripeţie, dungă, ameninţare

50 Comunicare în limba română

Evaluare

- Citește textul.

Dintr-o dată, băiatul mai scund se împiedică și cade. După el cade și băiatul înalt. Se rostogolesc de-a berbeleacul și până se dumiresc, până se ridică, până...

– Ce s-a întâmplat? întreb eu oprindu-mă în fața sa.

– Ufff! piatra asta, spune supărat cel scund. Dacă nu era piatra...

Mă uit spre colină. Soarele fugise.

– Ai văzut? Gata! Soarele ne-a scăpat! Sau poate nu! Și numai din cauza pietrei care ne-a ieșit în drum, strigă cel înalt.

Tare rău s-au supărat! Cel mic ia piatra și-o aruncă în apa bălții.

Apa face cercuri-cercuri, apoi se liniștește. Se liniștește și frunza și iarba. Și toate se liniștesc și se întunecă ușor în jurul nostru. Ne vom întoarce mâine.

1. Scrie **A** pentru enunțurile adevărate și **F** pentru cele false:
   Băiatul scund se împiedică de băiatul înalt.
   Băiatul înalt cade după băiatul mai scund.
   Băiatul cel mic aruncă piatra în apa bălții.
   Cei doi băieți se vor întoarce poimâine.
2. Formulează răspunsuri la întrebările de mai jos.
   a) Cum s-au rostogolit băieții? c) Cum se simt cei doi băieți?
   b) Din ce cauză cred copiii că le-a scăpat Soarele?
3. Alcătuiește câte o propoziție folosind cuvintele subliniate în text.
4. Completează folosind cuvintele: *într-o, într-un, dintr-o, dintr-un.*
   a) ... vitrină erau șapte cărți.
   b) ... colț a apărut o umbră.
   c) ... atlas am văzut Luna.
   d) ... clădire a ieșit un băiat.

Pentru a reuși: Scrie propoziții în care să prezinți: - Când se petrece întâmplarea; - Cine participă la întâmplare; - Cine apare; - Cum se sfârșește întâmplarea.

Verifică dacă: - Ai scris titlul; - Ai așezat textul pe alineate.

5. Scrie un text din 5-7 enunțuri după ilustrațiile date. Respectă cerințele sugerate mai sus.

Cum te poți aprecia: Suficient, Bine, Foarte bine

1: 2 propoziții, 3 propoziții, 4 propoziții
2:
3: 2 propoziții, 3 propoziții, 4 propoziții
4: 2 propoziții, 3 propoziții, 4 propoziții
5: 5 enunțuri, 6 enunțuri, 7 enunțuri

Manual pentru clasa a II-a – partea a II-a 51

Ora de recapitulare înseamnă o consolidare a tuturor deprinderilor și abilităților dobândite pe tot parcursul unității de învățare. Textul-suport evidențiază (prin subliniere) ortogramele învățate; partea aplicativă conține un exercițiu de integrare în enunțuri proprii a cuvintelor marcate în text. Demersul este unul analitico-sintetic: elevii observă și selectează cuvintele *într-un*, *într-o*, *s-au*, *s-a*, *sau*, *sa*, *dintr-o* din textul-suport, diferențiază cazurile de omofonie, motivează scrierea și integrează în propoziții aceste cuvinte.

Fișa de evaluare cuprinde două exerciții care se referă strict la problema scrierii acestor cuvinte: construirea de enunțuri cu formele cuvintelor identificate și marcate în text (*s-a*, *sa*, *sau*, *s-au*) și completarea unor propoziții lacunare cu formele potrivite *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*.

III. Concluzii

Prin demersul didactic și tipurile de exerciții propuse de autorii manualului pentru învățarea ortogramelor, se urmărește cu precădere formarea/dezvoltarea următoarelor competențe specifice (așa cum se precizează și în pagina de gardă a unității de învățare): *4.1. Scrierea unor mesaje, în diverse contexte de comunicare, 4.2. Redactarea unor mesaje simple, cu respectarea convențiilor de bază.*

Prezența acestor ortograme în textele-suport prilejuiește și identificarea structurilor corespunzătoare în comunicarea orală. Astfel, sunt vizate și competențele legate de comunicarea orală sau de receptarea textului scris: *1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat*; *1.3. Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate*; *2.1. Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare*; *3.1. Citirea unor mesaje scrise, întâlnite în mediul cunoscut.*

Remarcăm faptul că manualul propune lecții de sine stătătoare, separate, pentru predarea-învățarea ortogramelor și acest lucru este binevenit din mai multe considerente: este primul an de studiu al acestor reguli de scriere (deși ele au fost întâlnite în textele citite de elevi începând cu

perioada postalfabetară din clasa I), iar utilizarea lor este inevitabilă când elevii copiază, transcriu texte, compun propoziții și texte scurte pe baza imaginilor sau a unor cuvinte de sprijin.

Desigur, așa după cum reiese din analiza realizată pentru fiecare caz în parte, modul de abordare/de predare-învățare propus de manual se încadrează într-un algoritm: identificarea ortogramelor în texte-suport sau în propoziții, explicarea și motivarea modului de scriere în situații diferite, aplicații/exerciții ce constau în mare parte în completarea unor enunțuri lacunare cu formele corecte ale cuvintelor (cu cratimă sau fără) și integrarea lor în enunțuri proprii.

Învățătorul care cunoaște foarte bine elevii, cu posibilitățile lor cognitive și stilurile specifice de învățare, conștient de faptul că o deprindere necesită timp îndelungat de formare, va elabora strategiile didactice pe care le consideră eficiente, care să ducă la o învățare conștientă și pe care le va personaliza în funcție de toate aceste considerente; nu trebuie să lipsească exercițiile variate de scriere (copiere, transcriere, dictare), organizatorii grafici care să evidențieze cazurile de scriere, jocurile desfășurate individual și în echipă care să crească gradul de atractivitate a lecțiilor, motivația și determinarea elevilor.

I. Date generale despre manual

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice
LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
Mirela Mihăescu • Ștefan Pacearcă
Anița Dulman • Crenguța Alexe • Otilia Brebenel
Clasa a III-a
semestrul al II-lea
intuitext
Editura INTUITEXT

Disciplina: **LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

Clasa: **a III-a**

Editura: **Intuitext**

Autori: **Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Crenguța Alexe, Otilia Brebenel**

Anul editării: **2014**

Format: **tipărit și digital**

Număr de pagini: **80 (semestrul I), 80 (semestrul al II-lea)**

II. Analiza manualului

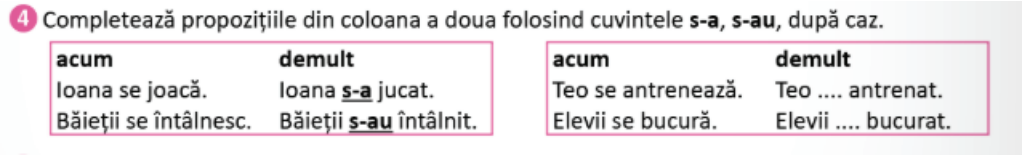
a) Structura:

▪ Partea I a manualului cuprinde 6 unități de învățare: *Bun rămas, vacanță! Bun găsit, școală!, Poveștile Pământului, Călătorie pe un nor, Din lumea reală, în lumea textului, Plantele și animalele au povestea lor, Semnele nescrise ale naturii;*

▪ Partea a II-a cuprinde 7 unități de învățare: *Pentru un start bun, În lumea sunetelor și a culorilor, Împreună, Despre invenții, Comunicarea politicoasă și relațiile cu ceilalți, Joc și prietenie, Curcubeul vacanței.*

b) Problema cratimei

Manualul pentru semestrul I nu cuprinde nicio lecție care să vizeze problema scrierii cu cratimă. În partea a II-a, în unitatea de învățare *10. Despre invenții*, la lecțiile speciale rezervate studierii verbului, este propus un exercițiu a cărui sarcină vizează implicit scrierea cu cratimă (p. 40).



4 Completează propozițiile din coloana a doua folosind cuvintele **s-a**, **s-au**, după caz.

acum	demult
Ioana se joacă.	Ioana **s-a** jucat.
Băieții se întâlnesc.	Băieții **s-au** întâlnit.

acum	demult
Teo se antrenează.	Teo .... antrenat.
Elevii se bucură.	Elevii .... bucurat.

Este un exercițiu care vizează modificarea formei verbului în funcție de timpul desfășurării acțiunii, ceea ce determină folosirea cratimei în scrierea cuvintelor. Ortogramele utilizate în acest exercițiu nu reprezintă un conținut nou pentru clasa a III-a. Ele au fost studiate în clasa a II-a.

La finalul unității de învățare, la recapitularea conținuturilor parcurse (p. 46), manualul propune un alt exercițiu de completare a unor propoziții lacunare cu ortogramele *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*. De asemenea, nu este un conținut nou, aceste reguli de scriere fiind învățate din clasa a II-a.

3 Scrie textul de mai jos. Completează spațiile folosind cuvintele: **într-o, într-un, dintr-o, dintr-un.**
Aurel Vlaicu l-a vizitat .... zi pe Romul Boca. Aurel a scos macheta .... pachet. Cu această mașină va zbura .... viitor apropiat.

În unitatea de învățare *12. Joc și prietenie*, la secțiunea *Lucrează!* a textului-suport *Aniversarea Gretei*, după Sandra Warren, este propusă o sarcină de lucru ce vizează construirea de enunțuri cu ortogramele *sa*, *s-a*, *sau*, *s-au*:

10 Formulează propoziții în care să utilizezi cuvintele: **sa, s-a, sau, s-au.**

III. Concluzii

În manualul de clasa a III-a nu este prevăzută nicio lecție de sine stătătoare pentru predarea-învățarea-evaluare scrierii cuvintelor cu cratimă. Puținele exerciții care apar în partea a II-a a manualului sunt parte integrantă ale altor conținuturi ale programei, respectiv *Verbul*, în unitatea de învățare 10 și o lecție de recapitulare din unitatea de învățare 12. Sarcinile de lucru vizează modificarea formelor unor verbe, completarea unor propoziții lacunare cu ortograme cunoscute, *s-a*, *s-au*, *într-o*, *într-un*, *dintr-o*, *dintr-un*. Urmărind și indicațiile din programa școlară, observăm că finalităților/competențelor care ar viza însușirea normelor de scriere cu cratimă (*1.3. Sesizarea unor regularități ale limbii prin raportarea la mesaje audiate, 3.1. Extragerea unor informații de detaliu din texte informative sau literare, 3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit, 4.1. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe la capăt de rând, de ortografie și punctuație în redactarea de text*) nu le corespunde niciun exemplu de activitate de învățare referitoare la scrierea cu cratimă, nici conținuturi stricte despre scrierea cu cratimă, ci doar un domeniu de conținut formulat în termeni foarte generali, *Variabilitatea limbii și a comunicării în contexte diferite*. Așadar, manualul de clasa a III-a nu propune nicio ortogramă nouă pentru învățare. Având în vedere complexitatea textelor literare studiate, ca suport pentru învățarea altor probleme de limbă și comunicare, debutul învățării părților de vorbire, considerăm necesară proiectarea în cadrul lecțiilor a unor momente ortografice care să vizeze însușirea regulilor de scriere a structurilor cu cratimă frecvent întâlnite în lecturile din manual.

I. Date generale despre manual

Disciplina: **LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

Clasa: **a IV-a**

Editura: **Intuitext**

Autori: **Mirela Mihăescu, Ștefan Pacearcă, Anița Dulman, Crenguța Alexe, Otilia Brebenel**

Anul editării: **2016**

Format: **tipărit și digital**

Număr de pagini: **88 (semestrul I), 88 (semestrul al II-lea)**

II. Analiza manualului

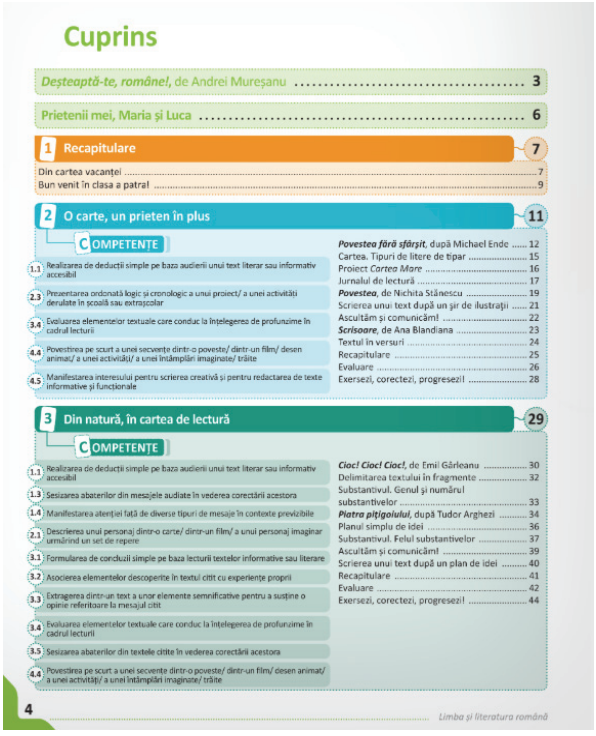
a) Structura:

▪ Partea I a manualului cuprinde 6 unități de învățare: *Recapitulare, O carte, un prieten în plus, Din natură, în cartea de lectură, Să facem cunoștință cu personajele!, Primim și dăruim, Învățăm cum să învățăm*;

▪ Partea a II-a cuprinde 6 unități de învățare: *Recapitulare, Universul școlii, Comunicăm, A ști, a face, a fi împreună, Planeta copilăriei, Doar un pas până la vacanță*.

b) Problema cratimei

Așa după cum poate demonstra cuprinsul manualului, semestrul I, unde alături de lecțiile/conținuturile propuse pentru fiecare unitate de învățare, sunt enumerate și competențele aferente, nu este propus niciun titlu cu referire la utilizarea cratimei în procesul scrierii.



Cuprins

Deșteaptă-te, române!, de Andrei Mureșanu 3

Prietenii mei, Maria și Luca 6

1 Recapitulare 7

Din cartea vacanței 7

Bun venit în clasa a patra! 9

2 O carte, un prieten în plus 11

COMPETENȚE

1.1 Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil

2.3 Prezentarea ordonată logic și cronologic a unui proiect/ a unei activități derulate în școală sau extrașcolar

3.4 Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii

4.4 Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite

4.5 Manifestarea interesului pentru scrierea creativă și pentru redactarea de texte informative și funcționale

Povestea fără sfârșit, după Michael Ende 12

Cartea. Tipuri de litere de tipar 15

Proiect *Cartea Mare* 16

Jurnalul de lectură 17

Povestea, de Nichita Stănescu 19

Scrierea unui text după un șir de ilustrații 21

Ascultăm și comunicăm! 22

Scrisoare, de Ana Blandiana 23

Textul în versuri 24

Recapitulare 25

Evaluare 26

Exersezi, corectezi, progresezi! 28

3 Din natură, în cartea de lectură 29

COMPETENȚE

1.1 Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil

1.3 Sesizarea abaterilor din mesajele audiate în vederea corectării acestora

1.4 Manifestarea atenției față de diverse tipuri de mesaje în contexte previzibile

2.1 Descrierea unui personaj dintr-o carte/ dintr-un film/ a unui personaj imaginar urmărind un set de repere

3.1 Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare

3.2 Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii

3.3 Extragerea dintr-un text a unor elemente semnificative pentru a susține o opinie referitoare la mesajul citit

3.4 Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii

3.5 Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora

4.4 Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite

Cioc! Cioc! Cioc!, de Emil Gârleanu 30

Delimitarea textului în fragmente 32

Substantivul. Genul și numărul substantivelor 33

Piatra pițigoiului, după Tudor Arghezi 34

Planul simplu de idei 36

Substantivul. Felul substantivelor 37

Ascultăm și comunicăm! 39

Scrierea unui text după un plan de idei 40

Recapitulare 41

Evaluare 42

Exersezi, corectezi, progresezi! 44

4 Să facem cunoștință cu personajele! 45

COMPETENȚE

1.2 Dedicerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte de comunicare previzibile

2.1 Descrierea unui personaj dintr-o carte/ dintr-un film/ a unui personaj imaginar urmărind un set de repere

3.1 Formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor informative sau literare

3.4 Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii

3.5 Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora

4.3 Redactarea unei descrieri tip portret pe baza unui plan simplu

4.4 Povestirea pe scurt a unei secvențe dintr-o poveste/ dintr-un film/ desen animat/ a unei activități/ a unei întâmplări imaginate/ trăite

Poveste cu un copil și un peștișor argintiu, după Ada Teodorescu 46

Planul dezvoltat de idei 49

Povestirea unui fragment 50

Personajele 51

Adjectivul 52

Textul în care se prezintă un portret 53

Scrierea unui text în care se prezintă un portret 54

Personajele. Asemănări și deosebiri 55

Ascultăm și comunicăm! 57

Recapitulare 58

Evaluare 59

Exersezi, corectezi, progresezi! 60

5 Primim și dăruim 61

COMPETENȚE

1.1 Realizarea de deducții simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil

2.1 Descrierea unui personaj dintr-o carte/ dintr-un film/ a unui personaj imaginar urmărind un set de repere

2.3 Prezentarea ordonată logic și cronologic a unui proiect/ a unei activități derulate în școală sau extrașcolar

2.5 Manifestarea interesului pentru participarea la interacțiuni orale

3.2 Asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experiențe proprii

3.4 Evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime în cadrul lecturii

3.5 Sesizarea abaterilor din textele citite în vederea corectării acestora

4.2 Redactarea unor texte funcționale scurte pe suport de hârtie sau digital

Cum s-a speriat micuța Mayrie, după Lyman Frank Baum 62

Formularea unor solicitări 65

Pronumele personal. Numărul pronumelui personal 66

Inițierea, menținerea și încheierea unui schimb verbal. Pronumele personal de politețe 67

Pronumele personal. Persoana pronumelui personal 69

Invitația 70

Ascultăm și comunicăm! 71

Recapitulare 72

Evaluare 73

Exersezi, corectezi, progresezi! 74

6 Învățăm cum să învățăm 75

COMPETENȚE

1.4 2.4 4.2 1.5 2.3 3.4 4.1 2.2 3.6

Textul informativ 76

Proiect de documentare 79

Legenda 81

Cartea poștală 83

Ascultăm și comunicăm! 84

Recapitulare 85

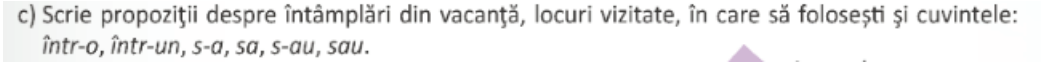
Evaluare 87

Exersezi, corectezi, progresezi! 88

4 Limba și literatura română

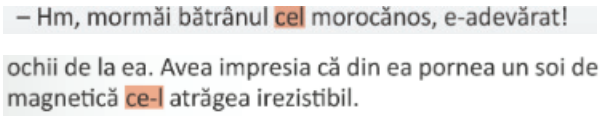
Manual pentru clasa a IV-a – semestrul I 5

În prima unitate de învățare, destinată recapitulării cunoștințelor din clasa a III-a, este propus un exercițiu (p. 7), care solicită integrarea în enunțuri proprii a unor cuvinte scrise cu cratimă și a omofonelor acestora (învățate încă din clasa a II-a).



c) Scrie propoziții despre întâmplări din vacanță, locuri vizitate, în care să folosești și cuvintele:
într-o, într-un, s-a, sa, s-au, sau.

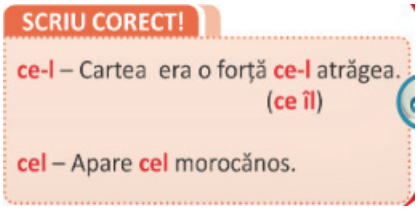
În unitatea de învățare 2, *O carte, un prieten în plus*, în textul-suport *Povestea fără sfârșit*, după Michael Ende (p.12-13), sunt evidențiate cuvintele *cel* și *ce-l*.



– Hm, mormăi bătrânul cel morocănos, e-adevărat!

ochii de la ea. Avea impresia că din ea pornea un soi de forță magnetică ce-l atrăgea irezistibil.

Demersul propus este unul simplu: presupune identificarea acestor cuvinte atunci când se citește textul-suport, iar explicația regulii de scriere este ilustrată la finalul textului, într-o casetă separată, intitulată sugestiv *Scriu corect!*, în două exemple/enunțuri, fără niciun argument științific.

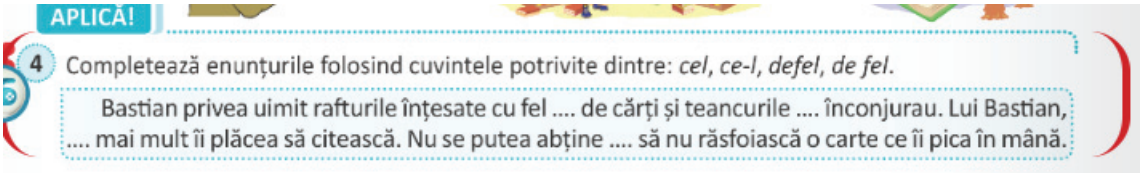

SCRIU CORECT!

ce-l – Cartea era o forță ce-l atrăgea. (ce îl)

cel – Apare cel morocănos.

După exercițiile propuse pentru explorarea și înțelegerea textului, la partea aplicativă apare un singur exercițiu de completare a unor enunțuri lacunare cu formele corecte *cel*, *ce-l*, *defel*, *de fel.*

Exercițiul propus în manual este unul de completare a spațiilor lacunare cu formele corecte ale cuvintelor:

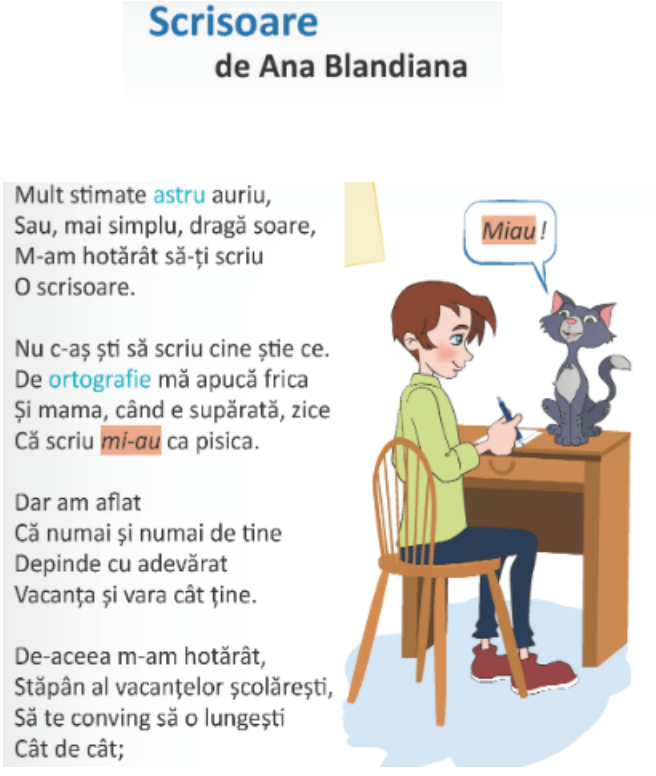

APLICĂ!

4 Completează enunțurile folosind cuvintele potrivite dintre: *cel*, *ce-l*, *defel*, *de fel*.

Bastian privea uimit rafturile înțesate cu fel .... de cărți și teancurile .... înconjurau. Lui Bastian, ... mai mult îi plăcea să citească. Nu se putea abține .... să nu răsfoiască o carte ce îi pica în mână.

În aceeași manieră, manualul propune diferite ortograme, cu insuficiente exerciții aplicative, ilustrări și exemplificări. Singura variantă viabilă rămâne activitatea învățătorului – explicații clare, exerciții variate de scriere corectă a acestor cuvinte.

În textul-suport *Scrisoare*, de Ana Blandiana (p. 23), sunt marcate cuvintele *mi-au, miau* (în ilustrație). Caseta *Scriu corect!* ilustrează prin două exemple situațiile de utilizare a acestor cuvinte.


Scrisoare

de Ana Blandiana

Mult stimate astru auriu,
Sau, mai simplu, dragă soare,
M-am hotărât să-ți scriu
O scrisoare.

Nu c-aș ști să scriu cine știe ce.
De ortografie mă apucă frica
Și mama, când e supărată, zice
Că scriu mi-au ca pisica.

Dar am aflat
Că numai și numai de tine
Depinde cu adevărat
Vacanța și vara cât ține.

De-aceea m-am hotărât,
Stăpân al vacanțelor școlărești,
Să te conving să o lungești
Cât de cât;

Miau!

Să mai stai vreo două luni pe loc,
Să rămână vara neschimbată,
Iar de-ți va fi greu, ca o răsplată,
Iarna poți să nu mai vii deloc.

SCRIU CORECT!

mi-au – Colegii **mi-au** trimis o scrisoare.
(**au** trimis **mie**)

miau – Pisica face ***miau***!

Partea de aplicații propune un exercițiu de formulare a unor enunțuri cu *mi-au* și *miau*, respectiv, *c-aș/caș, numai/nu mai.*

6 Formulează enunțuri folosind cuvintele:
mi-au, miau, c-aș, caș, numai, nu mai.

Menționăm faptul că în textul poeziei apar cuvintele *c-aș, numai* și *nu mai*, chiar dacă nu sunt evidențiate. Prin această simplă propunere, elevul de clasa a IV-a va conștientiza cazurile de scriere, iar cu ajutorul învățătorului, prin variate exerciții, printr-o abordare creativă a acestor probleme de scriere, va învăța să le utilizeze în mod corect.

Vom ilustra în continuare toate cazurile de scriere propuse de manual, cu mențiunea că modul de prezentare este același.

În unitatea de învățare 3. *Din natură, în cartea de lectură,* există două texte-suport care ilustrează situații de utilizare a cratimei. Lectura *Cioc! Cioc!Cioc!,* de Emil Gârleanu (p. 30) propune cuvintele *ia/i-a, iau/i-au:*

– Demult, m-asculți, scatiule? începe măcăleandrul, demult tare, la început, pe când oamenii erau puțini de tot, și poamele și mai puține, veverița a dat, într-o bună zi, peste un pom ciudat, cu rodul rotund, tare, dar cu miezul dulce și gustos. Dăduse, frate, peste alun. I-au plăcut alunele și, vezi, ființă prevăzătoare, să nu mai pățească cum o pățise când rosese o iarnă întreagă coaja copacilor să se hrănească, ce i-a venit în gând? Să strângă alune. Și și-a umplut scorbura de cu toamnă. Tocmai se bucura că dăduse norocul peste dânsa, făcea planuri mari, să nu se miște toată iarna din căsuța ei, nici cu vârful botului să nu miroasă viforniță, când, într-o bună dimineață, se zgârie la un picior într-o coajă. De unde să fie, că ea nici nu se atinsese încă de merindele strânse. Cercetează. Un sfert de alune mâncate! S-a mâhnit veverița, dar s-a și mâniat. S-a pus la pândă să prindă pe cei care îi iau alunele. S-a ghemuit în fundul scorburii, una cu copacul, și-a așteptat. Ce era? Ciocănitoarea, cum o vezi: sari ici, vâră-te colea, dă de scorbură, în scorbură zări alunele și, cum e iscusită, a înțeles ea că-n alune trebuie să fie ceva. Plisc are, slavă Domnului! *Craț!* iacă și miezul. *Craț-craț-craț*, s-a pus pe mâncat. Din ziua aceea venea în fiece amiază să-și ia prânzul. În ziua când o pândea veverița, a sosit tot așa zglobie,

SCRIU CORECT!

ia – Ciocănitoarea **ia** alune.
(**a lua**)
i-a – Veverița **i-a** smuls penele.
iau – Cine sunt cei care îi **iau** alunele?
(**a lua**)
i-au – Ciocănitorii **i-au** plăcut alunele.

În afara marcării în textul lecției a cuvintelor *ia/i-a, iau/i-au* și a rubricii *Scriu corect!* nu apare niciun exercițiu în vederea aplicării acestei reguli de scriere.

În lectura *Piatra piţigoiului*, de Tudor Arghezi (p. 34) sunt marcate cuvintele *la/ l-a*, rubrica *Scriu corect!,* fără niciun exerciţiu aplicativ:

3. Străjerii n-aveau de păzit numai palatul, ci mai ales marile averi adunate prin vârfuri şi firide. O pasăre galbenă, cât un fluture de mică ciocănise în geamul unei împărătese roşcovane. Aceasta, uimită de frumuseţea piţigoiului de aur, l-a lăsat să intre. Dar după trei zile piţigoiul a plecat, luând în cioc un ac de diamant fermecat, cu vârful tare şi ţepos. Acul, cu piatra lui ca de jar alb, avea însuşirea de a lumina cu o scânteiere de lună până în depărtări, iar piţigoiul îl puse în locul cel mai înalt al palatului păsăresc, unde strălucea asemenea unui luceafăr mai mare.

Isprava izbutindu-i bine, a îmbărbătat inima piţigoiului de aur. El zise măicuţelor rândunele: *Staţi că o să mai aduc şi alte averi, căci acum am înţeles cum trebuie să lucrez şi nu mă las până nu umplu cu străluciri scumpe candela fără untdelemn din turla cioroiului Dumitru.* Cele o sută de ciori din straja palatului primiseră nume, ca oamenii.

4. Cu isteţimea lui, piţigoiul de aur se duse la balconul unei alte împărătese, negricioasă, din tărâmurile calde. Ea deschise cu băgare de seamă uşa cerdacului, temându-se să nu-l sperie, şi piţigoiul se lăsă dus în bogatele încăperi ale împărătesei.

SCRIU CORECT!

la – Piţigoiul de aur se duse **la** balcon.
(**către**, **spre**)

l-a – Prinţesa **l-a** lăsat să intre.

Nici finalul unităţii de învăţare, respectiv, paginile dedicate recapitulării, nici testul de evaluare propus nu conţin exerciţii care să abordeze ortogramele propuse în acest capitol.

Unitatea de învăţare 4. *Să facem cunoştinţă cu personajele!* ilustrează într-un singur text-suport, *Poveste cu un copil şi un peştişor argintiu*, de Ada Teodorescu (p. 46), ortogramele *săi/să-i,* fără niciun exerciţiu aplicativ:

Se apropie de băiat şi-l rugă să-i spună ce îl frământă atât de mult, dacă până şi marea şi cerul simt durerea inimii lui.

Trecură zilele şi copilul nu se mai arătă la ţărmul mării. Într-un târziu, peştişorul îl zări. Atunci, ochii săi rotunzi sclipiră de bucurie şi-i spuse minunata veste:

SCRIU CORECT!

să-i – Peştişorul îl rugă **să-i** spună ce îl frământă. (**să îi**)

săi – Ochii **săi** rotunzi sclipiră. (**lui** sau **ei**)

În mod identic, nici partea de recapitulare, nici testul de evaluare de la finalul unităţii de învăţare, nu fac referire în mod explicit la această problemă de scriere.

În unitatea de învăţare 5. *Primim şi dăruim*, textul-suport *Cum s-a speriat micuţa Mayrie*, de Lyman Frank Baum (p.62-63), evidenţiază scrierea cuvintelor *va/v-a*, *nea/ne-a*, exemplifică situaţiile de scriere în caseta *Scriu corect!* şi propune un exerciţiu aplicativ de tip sintetic:

– Nu plânge, scumpo! zise el împăciuitor. Am o jucărie cu mult mai drăguță decât o pisică și va fi a ta.
Se duse la dulap și scoase o leoaică cioplită în lemn pe care o așeză în fața lui Mayrie.
Fetița își ridică brațele și aruncă o privire asupra dinților fioroși și asupra ochilor sălbatici ai arei, apoi, slobozi un țipăt înspăimântat și o zbughi din casă. Băiatul o urmă, țipând și el din ăsputeri, ba chiar își scăpă și nepreţuita pisică, de teamă.
Crăciunel rămase pentru o clipă înmărmurit, contrariat și uluit. Apoi, o aruncă pe Șiegra în ulap și fugi după copii, strigându-le să nu le fie frică.
Micuța Mayrie s-a oprit din goană, iar fratele ei i s-a agățat de fustă. Amândoi aruncară priviri ıfricoșate spre casă până când Crăciunel îi asigură de mai multe ori că bestia fusese încuiată în dulap.
– De ce, totuși, v-a speriat atât de mult imaginea ei? întrebă el. E doar o jucărie!
– Ne-a înfricoșat, zise Mayrie. E rea și... și... pur și simplu groaznică, și deloc drăguță, ca pisicile!

Copiii erau încântați de jucării, iar faima acestora s-a împrăștiat până departe. Crăciunel ducea întotdeauna darurile copiilor bolnavi, iar cei care erau suficient de puternici, mergeau pe drumul doldora de nea până la casa din Vale ca să le ceară, așa că, în curând, s-a format o potecă îngustă

SCRIU CORECT!

ne-a – Cadoul primit ne-a bucurat.
nea – Un strat de nea acoperă pământul. (zăpadă)
v-a – Crăciunel v-a adus jucării. (a adus vouă)
va – Fetița va primi jucăria dorită.

8 Completează versurile de mai jos folosind cuvintele: *nea, ne-a, va, v-a*.

Prin nămeții grei de .... Crăciunel răzbate.
.... aduce tuturor Daruri minunate!
Jucării el .... făcut, Să vă umple casa
Să îi spuneți într-un glas: .... *plăcut răsplata!*

În această unitate se învață și conținutul referitor la *Pronumele personal. Persoana și numărul verbului*. De menționat este faptul că, deși sunt amintite câteva forme neaccentuate ale pronumelui personal (p. 69), nu există niciun exercițiu aplicativ în acest sens și nici nu este explicată necesitatea despărțirii prin cratimă a formei pronumelui personal de verb (verbul fiind învățat în clasa a III-a).

Pronumele personal are mai multe forme pentru aceeași persoană.
Exemplu: persoana a treia, numărul singular: *pe el, îl, -l; pe ei, îi, -i; lui, îi, i-, lor, le, le-, li.*

De asemenea, nu este propus niciun exercițiu care să vizeze problema scrierii cu cratimă în secțiunea rezervată recapitulării și evaluării unității de învățare.

În ultima parte a manualului de semestrul I, unitatea de învățare 6. *Învățăm cum să învățăm* nu apare niciun exemplu/conținut referitor la scrierea cu cratimă.

În manualul pentru semestrul al II-lea, la unitatea de învățare 8. *Universul școlii*, pe pagina de gardă a capitolului, sunt precizate obiective ce vizează formarea competenței specifice 4.1., cu referire la scrierea corectă:

Vei recunoaște și vei remedia greșelile de ortografie în scrierea unui text:
- vei participa la autoevaluarea și interevaluarea textelor scrise;
- vei participa la discutarea greșelilor de scriere.

4.1

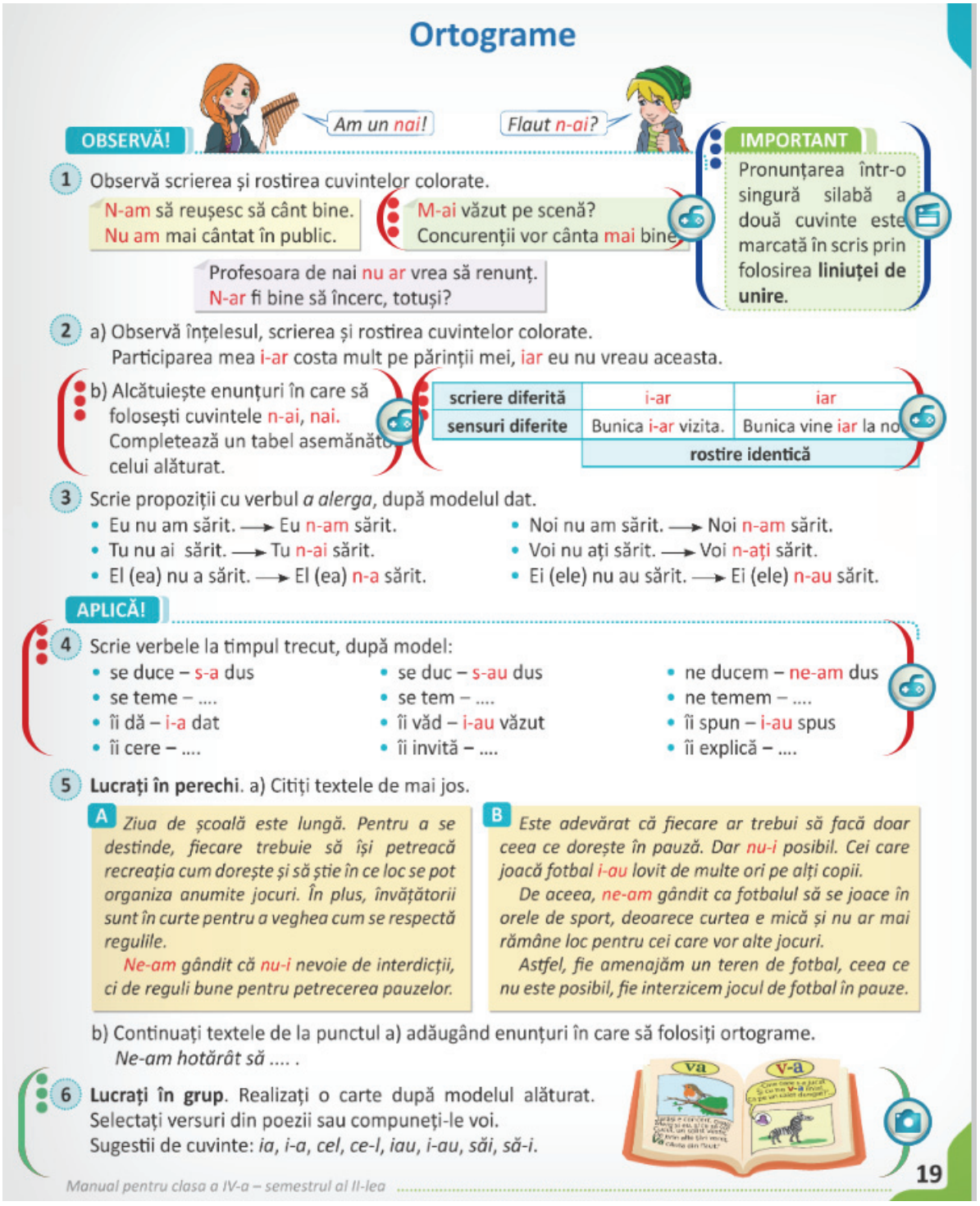
Textul-suport *Seara talentelor*, după Sara Pennypacker (p. 12), propune în aceeași manieră ortogramele *cam/c-am*:

tata nici nu a vrut să audă. Așa c-am plecat la ultima repetiție dezamăgită că nu aveam pregătit un număr pentru spectacol.

În sfârșit, a sosit ora spectacolului. Aș fi vrut să-mi sun părinții ca să le zic să nu mai vină, dar doamna directoare mi-a spus că e cam târziu pentru asta.

Însă, nu există niciun exercițiu aplicativ pentru aceste ortograme.

O noutate pentru manualul de clasa a IV-a, este lecția *Ortograme* (p. 19), o lecție de sine stătătoare care vizează problema scrierii cu cratimă. Lecția se situează în modulul rezervat studierii verbului, pentru că acest conținut presupune și aspecte ce țin de ortografie, respectiv, utilizare a cratimei.



Ortograme

OBSERVĂ!

1 Observă scrierea și rostirea cuvintelor colorate.

N-am să reușesc să cânt bine.
Nu am mai cântat în public.

M-ai văzut pe scenă?
Concurenții vor cânta mai bine.

Profesoara de nai nu ar vrea să renunț.
N-ar fi bine să încerc, totuși?

IMPORTANT

Pronunțarea într-o singură silabă a două cuvinte este marcată în scris prin folosirea **liniuței de unire**.

2 a) Observă înțelesul, scrierea și rostirea cuvintelor colorate.
Participarea mea i-ar costa mult pe părinții mei, iar eu nu vreau aceasta.

b) Alcătuiește enunțuri în care să folosești cuvintele n-ai, nai. Completează un tabel asemănător celui alăturat.

scriere diferită	i-ar	iar
sensuri diferite	Bunica i-ar vizita.	Bunica vine iar la noi.
	rostire identică	

3 Scrie propoziții cu verbul *a alerga*, după modelul dat.

- Eu nu am sărit. → Eu n-am sărit.
- Tu nu ai sărit. → Tu n-ai sărit.
- El (ea) nu a sărit. → El (ea) n-a sărit.
- Noi nu am sărit. → Noi n-am sărit.
- Voi nu ați sărit. → Voi n-ați sărit.
- Ei (ele) nu au sărit. → Ei (ele) n-au sărit.

APLICĂ!

4 Scrie verbele la timpul trecut, după model:

- se duce – s-a dus
- se teme – ....
- îi dă – i-a dat
- îi cere – ....
- se duc – s-au dus
- se tem – ....
- îi văd – i-au văzut
- îi invită – ....
- ne ducem – ne-am dus
- ne temem – ....
- îi spun – i-au spus
- îi explică – ....

5 **Lucrați în perechi**. a) Citiți textele de mai jos.

A *Ziua de școală este lungă. Pentru a se destinde, fiecare trebuie să își petreacă recreația cum dorește și să știe în ce loc se pot organiza anumite jocuri. În plus, învățătorii sunt în curte pentru a veghea cum se respectă regulile.*

Ne-am gândit că nu-i nevoie de interdicții, ci de reguli bune pentru petrecerea pauzelor.

B *Este adevărat că fiecare ar trebui să facă doar ceea ce dorește în pauză. Dar nu-i posibil. Cei care joacă fotbal i-au lovit de multe ori pe alți copii.*

De aceea, ne-am gândit ca fotbalul să se joace în orele de sport, deoarece curtea e mică și nu ar mai rămâne loc pentru cei care vor alte jocuri.

Astfel, fie amenajăm un teren de fotbal, ceea ce nu este posibil, fie interzicem jocul de fotbal în pauze.

b) Continuați textele de la punctul a) adăugând enunțuri în care să folosiți ortograme.
Ne-am hotărât să .... .

6 **Lucrați în grup**. Realizați o carte după modelul alăturat. Selectați versuri din poezii sau compuneți-le voi.
Sugestii de cuvinte: *ia, i-a, cel, ce-l, iau, i-au, săi, să-i.*

Structura lecției este una simplă, cu două părți distincte: *Observă!* și *Aplică!,* corespunzătoare unui demers firesc, logic al gândirii – receptare/identificare/analiză și conștientizare/aplicare a regulilor de scriere.

În prima parte, *Observă!*, sunt trei exerciții care exemplifică situații de scriere a cuvintelor *nai/n-ai*, *n-am*, *n-ar* (aceste ortograme nu au fost studiate până acum), iar două dintre formele propuse, *mai/m-ai* și *iar/i-ar* sunt prezentate în contrast. Ultimul exercițiu din această parte propune scrierea formelor negative ale unui verb la timpuri compuse (cu verbul auxiliar *a avea*) la toate persoanele. De

remarcat în această secțiune este precizarea, sub titlul *Important*, că *Pronunțare într-o singură silabă a două cuvinte este marcată în scris prin folosirea* ***liniuței de unire*** (fapt care poate induce în eroare elevul care ar putea ignora faptul că există și situații în care cratima nu indică rostirea în aceeași silabă, de exemplu, *ia-o*).

A doua parte a lecției/paginii este rezervată aplicării regulilor de scriere însușite. Cuprinde tot un număr de trei exerciții: primul propune scrierea după model a verbelor la timpul trecut, la diferite persoane și implicit, folosirea cratimei. Cuvintele scrise cu cratimă (*s-a*, *s-au*, *i-a*, *i-au*, *ne-am*, *i-au*) au fost abordate/învățate în diferite momente ale lecțiilor în clasele a III-a și a IV-a. Următoarele două exerciții sunt de creație și vizează lucrul în echipă. Se propune continuarea unor texte cu început dat, utilizarea ortogramelor și realizarea unei „cărți" (după model) care să cuprindă versuri cu diferite ortograme. Așadar, problema scrierii cu cratimă abordată în această pagină s-a făcut din perspectiva analizei modului de ortografiere a verbului.

În textul-suport *Școala de altădată*, de Romulus Dinu (p. 21), este evidențiată scrierea cuvintelor *altădată* și *fii* (verb). În acest context, este integrat un exercițiu care vizează scrierea unor reguli ce trebuie respectate în activități de grup, în care să fie utilizate și ortograme.

13 Scrie cinci reguli de respectat în timpul activităților derulate în grup, în care să folosești ortograme. Subliniază cuvintele care se rostesc împreună.
Exemplu: *Să-i ascult pe colegii mei. Să-mi aștept rândul. Să nu-i întrerup pe vorbitori.*

În lecția rezervată recapitulării acestei unități de învățare (p. 25) sunt câteva exerciții care vizează scrierea cuvintelor cu cratimă:

b) Scrie propozițiile folosind cuvintele potrivite dintre cele îngroșate: Alexandru **i-a/ia** spus doamnei Velicu dorința lui. Doamna **nea/ne-a** cântat, apoi **ne-am/neam** potolit.
c) Scrie enunțuri folosind cuvintele: *var, v-ar, cel, ce-l, car, c-ar, naș, n-aș, caș, c-aș*.

Prima sarcină este un exercițiu de tip analitic, pentru că presupune recunoașterea variantei corecte a cuvântului și rescrierea propozițiilor, iar a doua sarcină este un exercițiu de tip sintetic, de construcție a unor enunțuri cu folosirea unor ortograme/cuvinte de sprijin.

Același tip de exercițiu este propus și în testul de evaluare de la finalul unității de învățare:

Scrie textul păstrând doar cuvintele potrivite dintre cele scrise cu litere îngroșate.

Paulei a început **să-i/săi** displacă școala. Părinții **să-i/săi** erau triști. Fetița **s-a/sa** plâns că o doare capul. Mama **s-a/sa** lăsat-o să stea acasă. Toma **i-a/ia** dat o idee Paulei.

Tot legat de ortografierea verbelor, rezolvarea sarcinii următoare implică scrierea unor cuvinte cu cratimă:

Transcrie textul cu verbele la persoana întâi, dar păstrând timpul și numărul acestora.

Au lucrat împreună în timpul orelor. În pauze au sărit coarda. S-au simțit foarte bine. S-au jucat împreună și la sfârșitul acelei săptămâni se împrieteniseră.

În lecția *Exersezi, corectezi, progresezi!* (p. 28) rezervată recuperării, ameliorării și dezvoltării cunoștințelor, deprinderilor și abilităților formate în această unitate de învățare apare același tip de exercițiu:

3 a) Transcrie versurile din prima strofă a poeziei date, folosind cuvintele potrivite dintre cele îngroșate.

Hai să ne închipuim într-o zi
că bunicii **s-ar/sar** copilări
și-n schimb,
noi **ne-am/neam** bunici.
Cum ar fi?
Chiar, cum ar fi?
Să-nchidem ochii
ca să vedem mai bine
lucrul acesta cum vine.

Ortogramele întâlnite în aceste exerciții sunt cunoscute de elevi din momentele ortografice inserate în lecții și în texte-suport.

Pe pagina de gardă a unității de învățare 9, *Comunicăm* (p. 29), este menționată competența specifică 4.1, la fel cum apare și la unitatea de învățare anterioară:

Vei recunoaște și vei remedia greșelile de ortografie și de punctuație în scrierea unui text:
- vei participa la autoevaluarea și interevaluarea textelor scrise;
- vei participa la discutarea greșelilor de scriere. 4.1

În textul-suport *Habarnam devine pictor*, de Nikolai Nosov (p. 36-37), sunt evidențiate cuvintele *căi* și *că-i.*

Ciufulici sări de pe scaun și încercă prin diferite căi să îi smulgă portretul. Și uite așa, nici una, nici două, se luară la trântă.

– Păi cum era să vă pricepeți, dacă sub portret nu scria cine e? Stați puțin că-i scriu numele și o să vă lămuriți imediat.

SCRIU CORECT!

că-i – Cred că-i un portret reușit.
(că e)

căi – A încercat prin diferite căi să îl obțină.
(metode)

În spațiul special rezervat *Scriu corect!* sunt exemplificate cele două situații de scriere, cu sintagme de înlocuit menționate în paranteză pentru fiecare caz.

Nu există însă nicio aplicație, niciun tip de exercițiu pentru ortogramele propuse nici la finalul lecției, la partea de exersare/aplicare, nici la recapitularea și evaluarea unității de învățare.

Unitatea de învățare 10. *A ști, a face, a fi împreună* (p. 45), se deschide cu pagina de gardă unde sunt menționate obiective subordonate competenței specifice 4.1:

Vei recunoaște și vei remedia greșelile de ortografie și de punctuație în redactarea de text:
- vei participa la activități de autoevaluare și interevaluare a textelor redactate. 4.1

În aceeași manieră sunt prezentate ortogramele *sar/s-ar*: evidențierea lor în textul-suport *Necazurile unui uragan de treabă*, după Adina Popescu (p. 52-53), rubrica *Scriu corect!* cu exemplificarea situațiilor de scriere, fără niciun argument gramatical, științific (deși, la clasa a IV-a, pot fi subliniate câteva aspecte de acest ordin).

copii, să nu vă așteptați să întâlniți vreodată un pui de uragan la colț de stradă sau în parculeț, căci o astfel de întâmplare numai la răscrucea Vreme Rea s-ar putea petrece!

mașină, în viteză, îl făcu țăndări. Bucuros că e din nou liber, Vântul începu să sufle voios. Fane se făcu negru de supărare, la fel ca norii pe care îi vedea cum sar din butoi și se adună deasupra drumului.

SCRIU CORECT!

s-ar – Astăzi **s-ar** putea să plouă.

sar – Câțiva pacienți **sar** fericiți. (**țopăie**)

La finalul lecției, pe pagina rezervată exercițiilor grupate în categoriile *Explorează textul!, Aplică!, Creează!*, ultimul exercițiu de tip analitic conține o sarcină de creație cu o altă ortogramă decât cea propusă în textul-suport:

d) Scrieți un text de 15 – 20 de enunțuri, pe baza ideilor stabilite anterior. Folosiți cuvintele: *nor, n-or să scape*. Realizați un desen. Schimbați lucrările între grupuri și corectați eventualele greșeli.

Este un exercițiu complex, cu sarcini transdisciplinare din domeniul limbă și comunicare (crearea unui text pe baza unor idei, folosirea sintagmelor *nor*, *n-or să scape*) și domeniul artelor vizuale (realizarea unui desen). De asemenea, pe lângă exersarea abilităților de comunicare scrisă și de comunicare prin intermediul desenului, exercițiul propune și formarea/dezvoltarea capacităților de interevaluare.

Unitatea de învățare 11. *Planeta copilăriei* (p. 61) vizează formarea a trei competențe din aria comunicării scrise, dar nu propune niciun conținut și niciun exercițiu referitor la scrierea cu cratimă:

Vei recunoaște și vei remedia greșelile de ortografie și de punctuație în redactarea de text:
- vei participa la discutarea greșelilor de ortografie și de punctuație. 4.1

Vei redacta anumite texte funcționale scurte, pe suport de hârtie sau digital:
- vei participa la acțiuni de comunicare între colegi sau cu profesorul despre teme și despre modul de rezolvare a unui exercițiu, prin e-mail. 4.2

Vei scrie texte informative și funcționale:
- vei realiza afișe pentru promovarea unor evenimente din școală;
- vei participa la concursuri de afișe. 4.5

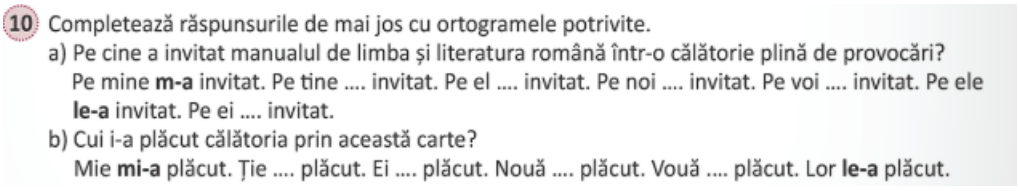
Unitatea de învățare 12, *Doar un pas până la vacanță*, de recapitulare finală (p. 75), ilustrează în pagina de gardă obiective subordonate competenței generale 4:

Vei recunoaște și vei remedia greșelile de ortografie și de punctuație în redactarea de text:
- vei analiza anumite greșeli de ortografie. 4.1

Vei redacta texte funcționale scurte, pe suport de hârtie sau digital:
- vei completa corect datele destinatarului pe un plic, pe o carte poștală și în format digital. 4.2

Vei realiza, în scris, un portret pe baza unui plan simplu:
- vei prezenta un personaj de poveste, film sau serial pentru copii. 4.3

La secțiunea *Aplică!* a textului-suport *Emil pornește la drum*, după Erich Kastner (p. 80), este propus următorul exercițiu:


10 Completează răspunsurile de mai jos cu ortogramele potrivite.
a) Pe cine a invitat manualul de limba și literatura română într-o călătorie plină de provocări?
Pe mine **m-a** invitat. Pe tine .... invitat. Pe el .... invitat. Pe noi .... invitat. Pe voi .... invitat. Pe ele **le-a** invitat. Pe ei .... invitat.
b) Cui i-a plăcut călătoria prin această carte?
Mie **mi-a** plăcut. Ție .... plăcut. Ei .... plăcut. Nouă .... plăcut. Vouă .... plăcut. Lor **le-a** plăcut.

Sarcina vizează completarea spațiilor lacunare cu ortogramele potrivite, în funcție de persoana verbului. În text ele nu apar evidențiate. Aceste ortograme, deși s-au întâlnit frecvent în variate conținuturi, nu au fost studiate în lecții separate.

III. Concluzii

În manualul de clasa a IV-a, majoritatea ortogramelor sunt studiate în cadrul unor momente ortografice cuprinse în lecții cu diferite conținuturi. Există o singură lecție *Ortograme,* inclusă în modulul destinat studierii verbului, şi vizează cu precădere scrierea corectă a verbelor la diferite timpuri şi, implicit, utilizarea cratimei în structura pronume + verb. Exercițiile propuse sunt de tip analitic (recunoaștere, diferențiere) şi sintetic (completare, exemplificare, construcție). Programa şcolară conține competența specifică 4.1 *Recunoașterea şi remedierea greşelilor de ortografie şi de punctuație în redactarea de text* şi activitățile de învățare aferente – autoevaluarea şi interevaluarea textelor redactate, discutarea greşelilor de ortografie, inventarea unor probe pentru a verifica scrierea corectă. Acestea vizează, printre altele, şi problema scrierii cu cratimă. Conținuturile nu fac însă referire la nicio situație de ortografie. Numele conținutului referitor la limbă, *Variabilitatea limbii şi a comunicării în contexte diferite*, este formulat destul de vag, ceea ce creează confuzie pentru un profesor debutant în ceea ce privește selectarea temelor adecvate pentru valorificarea sa.

3.6. Propunere de curriculum la decizia școlii de tipul opționalului *Prin labirintul ortogramelor*

Analiza documentelor curriculare de tipul programelor şcolare şi a manualelor în uz ne-a arătat faptul că problema scrierii corecte, cu referire particulară la utilizarea cratimei, necesită o abordare mai complexă. Din acest punct de vedere, se impune completarea curriculumului nucleu al disciplinei limba şi literatura română cu o variantă de curriculum la decizia şcolii de tipul opționalului care să valorifice deplin problematica ortografiei.

În lumina planului-cadru pentru învățământul primar intrat în vigoare din 2013[11], opționalul reprezintă, ca disciplină nouă, singura materializare a curriculumului la decizia şcolii (CDȘ), ca ofertă educațională propusă de şcoală, adecvată intereselor şi nevoilor elevilor.

Realizarea unei astfel de oferte curriculare din partea profesorului este un semn al asumării responsabilității de a oferi o educație personalizată, rezultat al eforturilor sale de cercetare şi inovare. După cum se ştie, dat fiind faptul că opționalul este o disciplină nouă, creată anume pentru a răspunde unor contexte particulare de formare, se impune elaborarea în şcoală de către cadrul didactic a programei ce prevede competențe şi conținuturi noi, diferite de acelea existente în programele din trunchiul comun.

[11] Publicat prin *O.M. nr. 3.371/12.03.2013.*

Prezentăm în cele ce urmează programa şi planificarea pentru opționalul propus, *Prin labirintul ortogramelor.*

3.6.1. Programă şcolară

Titlul disciplinei opționale: *Prin labirintul ortogramelor*
Tipul opționalului: la nivelul disciplinei Limba şi literatura română
Durata: 1 an şcolar
Nr. ore pe săptămână: 1
Clasa: a III-a

Argument

În formarea competențelor de folosire a limbii române necesare unei comunicări eficiente, atenția pentru o scriere corectă trebuie să capete un interes major atât din partea cadrelor didactice, cât şi din partea elevilor.

În urma experienței acumulate de-a lungul anilor, am observat că ortogramele des întâlnite în textele de citire începând cu clasa a II-a constituie o problemă importantă pentru micii şcolari. Ele nu pot fi evitate pentru că elevii le întâlnesc permanent în dictări, transcrieri, lecturi, în povestirea în scris a unor fragmente, în redactarea unor texte şi compuneri.

Tratată în câteva lecții de limba română în clasa a II-a, sporadic şi destul de sumar explicată în clasa a III-a, o problemă ortografică atât de importantă cum este cratima nu-şi poate găsi rezolvarea decât prin studierea serioasă, susținută, într-o disciplină opțională. Ortogramele nu sunt prevăzute explicit în programa şcolară pentru clasa a III-a; practic, lecțiile care să trateze această problemă sunt foarte puține, iar exercițiile sunt insuficiente în manualele în vigoare. În plus, la această vârstă, elevii nu au cunoştințele de limbă necesare pe care să se sprijine normele de scriere. De obicei, la ciclul primar, formarea deprinderilor de scriere corectă a ortogramelor se face apelând la explicații deseori empirice şi câteva exerciții aplicative.

În urma consultării părinților şi a elevilor, am ajuns la concluzia, de comun acord, că, în cadrul organizat al programului şcolar, elevii ar putea parcurge şi înțelege mai uşor scrierea ortogramelor şi a cuvintelor omofone într-o disciplină opțională denumită *Prin labirintul ortogramelor.* Ne-am propus să găsim modalități prin care micul şcolar să conştientizeze problema scrierii cu cratimă prin analiza mesajelor orale şi scrise, prin jocuri de substituție şi prin transformări structurale, exerciții şi tehnici de învățare care să valorifice atât componenta intuitivă a scrierii corecte, cât şi pe cea gramaticală.

Programa propusă asigură posibilități mai largi de dezvoltare a achizițiilor lingvistice ale elevilor, a gândirii autonome, a capacității de a comunica, dar şi modalități de dezvoltare a competențelor de gândire critică.

A. Competențe generale

1. Dezvoltarea capacității de aplicare în comunicarea scrisă a cazurilor de scriere cu cratimă şi a omofoniei
2. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
3. Dezvoltarea interesului pentru o comunicare scrisă corectă

B. Competențe specifice şi exemple de activități de învățare

1. Dezvoltarea capacității de aplicare în comunicarea scrisă a cazurilor de scriere cu cratimă şi a omofoniei (cuvinte/ortograme)

Competențe specifice	**Activități de învățare**
1.1 pronunțarea clară şi corectă a sunetelor, a cuvintelor; 1.2 analiza fonetică a cuvintelor, a silabelor; 1.3 scrierea corectă a cuvintelor/ortogramelor în contexte variate; 1.4 identificarea sensului cuvintelor în comunicarea scrisă/orală; 1.5 aplicarea regulilor de scriere în propoziții şi texte.	- exerciții-joc de silabisire a unor cuvinte, versuri rimate; - exerciții de identificare a situațiilor când se foloseşte cratima – prin diftongare (*se adună/se-adună)*, prin elidare (*s-adânceşte, s-a dus* etc.); - exerciții de despărțire în silabe a cuvintelor care se scriu cu cratimă; - exerciții de scriere a unor enunțuri care să ilustreze situații adverse (învățarea prin contrast – *l-a/la*, *s-a/sa* etc.); - exerciții variate de îmbogățire şi activizare a vocabularului; - jocuri didactice: *Ortograma buclucaşă, Ortogramele în rime;* - rebusuri; - exerciții de citire la prima vedere a unor texte care să ilustreze cazurile concrete de scriere cu cratimă; - exerciții-joc de integrare a ortogramelor în enunțuri proprii.

2. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Competențe specifice	**Activități de învățare**
2.1 construirea unor enunțuri folosind anumite cuvinte/ortograme; 2.2 identificarea formelor corecte ale cuvintelor omofone în contexte variate; 2.3 completarea unor texte lacunare cu ortograma potrivită/cuvântul omofon potrivit; 2.4 redactarea de texte scurte, poveşti gramaticale	- exerciții-joc de descoperire a situațiilor de omofonie; - exerciții de construire a unor enunțuri pornind de la ortograme/cuvinte omofone date; - exerciții-joc de corectare a textelor cu greşeli intenționate; - joc didactic: *Găseşte greşeala!* - concurs-întrecere pe echipe de completare a textelor lacunare; - completarea unor fişe de lucru, rebusuri; - activități transdisciplinare – realizarea unor afişe, a unor invitații la concursul de ortograme; - exerciții de redactare a unor texte scurte, poveşti gramaticale, pornind de la ortograme/cuvinte omofone date.

3. Dezvoltarea interesului pentru o comunicare scrisă corectă

Competențe specifice	**Activități de învățare**
3.1 manifestarea interesului pentru o exprimare scrisă corectă; 3.2 relaționarea în cadrul grupului de lucru; 3.3 manifestarea unei atitudini pozitive față de comunicarea scrisă	- concurs: *Micul creator* *Ortogramele în rime* - workshopuri: exerciţii de corectare a dictărilor în perechi, realizarea unor planşe didactice care să ilustreze reguli de scriere, transcrieri etc.; - activitate în echipe: construirea unor enunțuri hazlii, cu greşeli intenționate, cu modificarea mesajului în urma comiterii acestor greşeli şi corectarea de către cealaltă echipă a acestora; - transcriere, dictare/dictare selectivă; - exerciții de autoevaluare și interevaluare.

C. Conținuturi

1. Pronumele şi cratima
   a) Ortografierea grupului pronume + verb
   b) Ortografierea grupului verb + pronume
2. Cuvântul „nu” şi cratima
3. Formele verbului „a fi” + cratima
4. Cuvintele de legătură şi cratima

D. Tehnici de evaluare

▪ Observarea sistematică a comportamentului elevului, a interesului şi a participării la activitățile de învățare
▪ Probe orale
▪ Probe scrise sub diferite forme: fişe de muncă independentă, în perechi, pe echipe, fişe de lucru, teste de evaluare
▪ Concursuri, întreceri - „Eu scriu cel mai corect”
„Cratima, prietena mea”
▪ Proiecte – activități transdisciplinare
▪ Autoevaluare
▪ Portofoliu

E. Bibliografie

• Bogdan, Mădălina, *Ortografia practică pentru ciclul primar*, Bucureşti, Editura „Coresi”, 1999
• Dănilă, Ioan; Chirciu, Olga; Berza, Ileana; Dandu, Anca, *Tainele ortogramelor*, Piteşti, Editura „Carminis”, 2006
• Ibric, Elena; Drăguşinoiu, Marcela, Anişoara, *Cratima în ciclul primar*, Bucureşti, Editura „ErcPress”, 2008;
• Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Bucureşti, E.D.P., 1996
• Petroaia, Elena; Pârâială, Dumitru; Pârâială, Viorica, *Discipline opționale la clasele I-IV*, Iaşi, Editura „Polirom”, 2000
• Savin, Petronela; Fichioș, Monica, *Ghid metodologic pentru învățământul primar. Limba și literatura română*, Iași, Editura „Institutul European”, 2017

• Simionică, Simona; Bogdan, Fănica, *Gramatica... prin joc*, Iaşi, Editura „Polirom”, 1998
• Şerdean, Ioan, *Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar*, Bucureşti, Editura „Corint”, 2007.

3.6.2. Planificarea calendaristică

Disciplina: *Prin labirintul ortogramelor*
Tip de curriculum: C.D.Ş. (la nivelul disciplinei)
Nr. ore: 1 oră/săpt. (17 ore sem. I + 16 ore sem. al II-lea = 33 ore)

Nr. crt.	**Unităţi de învăţare**	**Comp. specif.**	**Conţinuturi**	**Nr. ore**	**Obs.**
1.	Pronumele şi cratima a. Ortografierea grupului pronume + verb	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 2.1 2.2 2.3 2.4 3.1 3.2 3.3 1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 2.1 2.2 2.3 2.4	• Cuvântul „*se*” - Ortograme formate prin diftongare sau elidare (cratima facultativă) - Învăţăm să scriem corect *s-a/sa*, *s-au/sau*, *s-ar/sar* • Cuvântul „*mă*” - Utilizarea cuvântului „*mă*” cu cratimă (după predicat şi prin elidare) şi fără cratimă - Învăţăm să scriem corect *m-ai/mai*, *m-oi/moi*, *m-or/mor* • Cuvântul „*mi*” - Utilizarea cuvântului „*mi*” fără cratimă şi cu liniuţă înaintea predicatului, între două cuvinte, la sfârşitul cuvântului - Învăţăm să scriem corect *mi-a/mia*, *mi-e/mie*, *mi-i/mii* • Cuvântul „*l*” - Utilizarea cuvântului „*l*” cu cratimă înaintea predicatului, între două cuvinte, după cuvânt - Învăţăm să scriem corect *l-a/la* • Cuvântul „*i*” - Utilizarea cratimei în scrierea *i*+ verb (*i-aduc*, *i-am dat* etc.) - Învăţăm să scriem corect *i-a/ia*, *i-au/iau* • Evaluare, interevaluare, autoevaluare	14	
2.	b. Ortografierea grupului verb + pronume	1.1 1.2 1.3 1.4	• Utilizarea cratimei în situaţii diferite: a) verbe care sunt predicate + pronume (*spune-mi*, *cumpără-ne* etc.) b) verbe care nu sunt predicate +	3	

Nr. crt.	Unităţi de învăţare	Comp. specif.	Conţinuturi	Nr. ore	Obs.
		3.1 3.2	pronume (*adăugându-mi, aducându-mi-l)* • Evaluare, interevaluare, autoevaluare		
3.	Cuvântul „*nu*” şi cratima	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5	• Utilizarea cuvântului „*nu*” cu cratimă + pronume şi utilizarea cu cratimă prin elidarea sunetului „*u*” • Învăţăm să scriem corect *n-or/nor*, *n-oi/ noi*, *n-ai/nai*, *n-aş/naş*, *n-a/na* • Evaluare, interevaluare, autoevaluare	4	
4.	Formele verbului „*a fi*” + cratima	1.1 1.2 2.3 2.4	• Utilizarea cratimei în scrierea formelor verbului „*a fi*” (*sunt/-îs*, *-s*, *este/-îs*, *-îi*, *-i*), dar şi în cazurile de elidare (*e-nceputul*, *e-ntors* etc.) • Evaluare, interevaluare, autoevaluare	3	
5.	Cuvintele de legătură şi cratima	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 2.1 2.2 2.3 2.4 3.1 3.2 3.3	• Cuvântul „*că*” - Utilizarea cratimei prin elidarea sunetului „*ă*” - Învăţăm să scriem corect *c-ar/car, c-ai/cai*, *că-i/căi*, *c-a/ca*, *c-am/cam*, *c-or/cor*, *c-aş/caş*, *c-are/care* • Cuvântul „*şi*” - Utilizarea cratimei în scrierea unor cuvinte legate de „*şi*” (şi-atunci, şi-mpodobeau etc.) - Învăţăm să scriem corect *ş-ale/şale*, *ş-al/şal* • Cuvintele „*de*” şi „*pe*” - Utilizarea cratimei facultativ, dar şi prin elidare - Învăţăm să scriem corect *de-al/deal*, *de-a/dea*, *p-un/pun* • Evaluare, interevaluare, autoevaluare	8	
6.	Recapitulare finală	3.1 3.2	• Concurs „Eu scriu cel mai corect”	1	

Nu se vor utiliza termenii *predicat, verb, pronume*, decât în momentul învăţării noţiunilor în cadrul disciplinei Limba şi literatura română.

4. Concluzii ale demersului de cercetare

Deprinderile ortografice se fixează odată cu învăţarea citit-scrisului şi cu formarea primelor cunoştinţe teoretice de bază, se amplifică şi se consolidează odată cu treapta însuşirii noţiunilor de limbă. Aceste cunoştinţe şi noţiuni constituie fundamentul teoretic al deprinderilor de scriere corectă,

cele mai multe dintre regulile ortografice derivând şi sprijinindu-se pe cunoştinţele de fonetică, morfologie şi chiar de lexic.

Aşa cum s-a observat din cercetarea documentelor şcolare, atât la nivelul programei, cât şi la cel al manualului, informaţiile cu privire la utilizarea cratimei sunt relativ puţine, invocându-se fie „vârsta" elevilor, fie necunoaşterea „regulilor gramaticale". Aceste informaţii, în foarte puţine cazuri, se constituie în lecţii propriu-zise, fiind valorificate la nivelul unor exerciţii în cadrul lecţiilor de comunicare.

Tipului de demers pe care îl considerăm potrivit în abordarea metodică a ortografiei este învăţare operaţional-intuitivă. Succesul şcolar în formarea competenţelor de scriere corectă se datorează metodei şi „simţului limbii". Metoda este însă cea care îi pune pe elevi în situaţia de a conştientiza ortografic ceea ce vorbesc. În clasa I şi a II-a elevii îşi pot explica scrierea cu cratimă făcând apel la elemente de fonetică cu care sunt deja familiarizaţi, de exemplu, lipsa unei vocale în structuri precum ***n-au*** (u), ***cade-n*** (î), sau prin lipsa sinonimiei cu un cuvânt dat, ca în cazul ***s-a/sa*** (*ei*/*lui*). În clasele a III-a şi a IV-a, după învăţarea verbului, a substantivului, a pronumelui, elevul poate să înţeleagă şi să explice scrierea ortogramelor şi din punct de vedere morfologic, fapt insuficient valorificat în manuale.

După înţelegerea pe cale intuitivă a normelor de ortografie, calea cea mai sigură pentru formarea deprinderilor de aplicare în practică a acestor norme o constituie exersarea lor sistematică. Scrierea corectă, ca orice deprindere, se formează pe bază de exerciţii. Pentru ca exerciţiul să fie eficient, trebuie organizat în forme atractive, astfel încât să menţină interesul şi atenţia elevilor la activitatea respectivă. Exerciţiile de recunoaştere, cele de grupare, de modificare sau de completare a diferitelor forme ortografice pun în faţa elevilor un material de limbă adecvat, care cuprinde cazurile respective de ortografie, pe care elevii trebuie să le recunoască, să le grupeze, să le modifice sau să le completeze. Manualele nu valorifică suficient potenţialităţile exerciţiului de a fundamenta gramatical utilizarea cratimei.

Actualul curriculum oficial necesită completări, astfel încât scrierea cu cratimă să devină un conţinut operaţional care să stea la baza dezvoltării competenţei de scriere corectă. De aceea, prezenta cercetare a oferit un model de curriculum la decizia şcolii pentru clasa a III-a, care să completeze curriculumul nucleu, insistându-se asupra etapei gramaticale de însuşire a scrierii cu cratimă. Sunt astfel privilegiate exerciţiile de transformare, în scopul asimilării mecanismelor de analiză morfologică pe care copiii trebuie să le facă înainte de scriere, exerciţiile de exemplificare, de recunoaştere a formei corecte de scriere, de selectare, de completare, de punere în corespondenţă, de compunere de enunţuri.

Un rol important în curriculumul oferit îl ocupă şi exemplele de activităţi de auto şi interevaluare, deprinderile ortografice fiind consolidate atunci când elevii pot controla singuri procesul învăţării, când pot motiva scrierea oricărei ortograme, aplicând conştient noţiunile şi regulile gramaticale, când au căpătat priceperea transferării lor în practică ajungând la o anumită automatizare a utilizării lor.

Concluzia prezentei activităţi de cercetare este aceea că numai un demers de practică reflexivă, de privire critică a curriculumului poate genera un progres în dezvoltarea unor resurse educaţionale capabile să contribuie la succesul şcolar.

Partea a II-a
METODE ACTIV-PARTICIPATIVE DE VALORIFICARE A VERBULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Gheorghe-Silviu Prisecariu

1. Categoria morfologică a verbului în curriculumul gimnazial

A-i învăța pe elevi limba română înseamnă a-i ajuta să comunice prin practicarea comunicării orale şi a celei scrise. Verbele sunt cheia comunicării. Nu există nicio propoziție fără verb. În lumea înconjurătoare se desfăşoară acțiuni, procese, fapte, reprezentate din punct de vedere gramatical prin verbe.

Toți elevii pot să învețe şi trebuie să ştie să citească, să se exprime corect, fluent, precis. O contribuție esențială în perfecționarea limbajului fiecărui elev o aduce în cadrul limbii române *studiul verbului*, care este nucleul central al comunicării.

Avem în vedere recomandările Ministerului Educației Naționale prevăzute în *Programa pentru disciplina limba şi literatura română (clasele V-VIII)*, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017, în care se insistă asupra faptului că „pe parcursul învățământului obligatoriu, elevii trebuie să-şi formeze în primul rând competențele de comunicare indispensabile, în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională: să se exprime corect, clar şi coerent în limba română, să asculte, să înțeleagă şi să producă mesaje orale şi scrise, în diverse situații de comunicare”[12]. Încercăm astfel, prin cercetarea de față, să propunem un set de strategii activ-participative prin care să optimizăm competențele de exprimare orală şi scrisă ale elevilor de gimnaziu, prin utilizarea corectă a categoriei gramaticale a verbului. Fiind deopotrivă o disciplină din curriculumul național şi limbă de şcolarizare, studierea limbii române asigură formarea competențelor de comunicare necesare în toate domeniile de cunoaştere şi de activitate.

Din perspectiva ştiințelor limbii, verbul este cea mai complexă clasă morfologică şi ridică o serie de probleme ținând de lexicologie, de morfologie şi de sintaxă, astfel încât în modul de interpretare a verbului îşi dau concursul, ca nicăieri în altă parte, toate compartimentele lingvistice. Verbul reprezintă o parte de vorbire esențială, una din cele mai reprezentative, care alături de substantiv formează nucleul unei comunicări eficiente.

Theodor Hristea definește verbul ca fiind „partea de vorbire flexibilă caracterizată morfologic prin categoriile de mod, timp, număr şi persoană”[13]. Modul şi timpul sunt proprii verbului. Construcțiile active, pasive sau cele cu pronume reflexive se definesc actualmente în termeni sintactici. Semantic, verbul denumește acțiuni, stări, procese, iar sintactic, apare ca un centru al unei propoziții.

[12] www.edu.ro, Curriculum Național. Programe şcolare pentru clasele a V-a – a XII-a (site-ul Ministerului Educației şi Cercetării, secțiunea Preuniversitar, Programe, Aria curriculară Limbă şi comunicare), accesat la data de 24.07.2020.

[13] Theodor Hristea (coord.), *Sinteze de limba română*, ediția a treia revăzută şi din nou îmbogățită, București, Editura Albatros, 1984, p. 35.

Verbul ocupă doar poziția de **centru al *grupului verbal*** atunci când are categoria modului[14]. Din punctul de vedere al sensului și al posibilităților combinatorii, verbele alcătuiesc diferite clase sintactico-semantice. Dacă posibilitățile combinatorii sunt văzute ca niște „valențe" ale verbului[15], putem vorbi de *verbe zerovalente*, care pot alcătui enunțuri fără nicio complinire (a ploua: Plouă), *monovalente* – care cer doar subiect (a alerga: **Cineva** aleargă) sau doar un anume complement –, *bivalente* – care cer subiect și un complement sau nume predicativ (a face: **Cineva** face **ceva**; a fi: **Cineva** este **cumva**); *trivalente* – cel mai adesea cerând subiect, complement direct și complement indirect (a da: **Cineva** dă **ceva cuiva**) etc.

Unele forme verbale sunt specializate în funcție de registrul stilistic și de diferența dintre limba scrisă și limba vorbită. Cea mai clară situație este a viitorului: formele de tip **vei face** se folosesc mai mult în scris și în limbajul solemn; formele de tip **o să fac** sunt dominante în registrul vorbit, colocvial. Unele forme modal-temporale (de exemplu, conjunctivul perfect, condiționalul perfect) se folosesc rar în variantele orale ale limbii. În stilul administrativ se pot folosi mai des decât în alte variante ale limbii forme de infinitiv și de gerunziu.

Un exemplu de variație în funcție de situația de comunicare și de registru îl oferă verbul **a fi**. Acesta are la prezent formele standard 1 sg. **sunt**, 2 sg. **ești**, 3 sg. **este** și **e** (formele cu **e-** inițial având pronunțarea [**ĭe-**]), 1 pl. **suntem**, 2 pl. **sunteți**, 3 pl. **sunt**. În limba vorbită sunt însă foarte răspândite și variantele 1 sg. și 3 pl. **sânt**, 1 pl. **sântem**, 2. pl. **sânteți**, care erau aproape generale în textele vechi și au fost singurele recomandate de normă timp de 40 de ani, între 1953 și 1993. În limbajul popular există și alte forme: persoana 1 sg. și 3 pl. **îs**, **-s (nu-s)**, 3 sg. **îi**, **-i**, **(nu-i)**.

Alegerea verbelor și utilizarea corectă și nuanțată a formelor modal-temporale sunt întotdeauna esențiale, dar pot varia în funcție de tipul de text[16]. În textele narative mai simple, este importantă păstrarea unui timp verbal fundamental, evitând alternarea la întâmplare a timpurilor. În textele mai complexe, schimbările timpurilor sunt semnificative: alternarea perfectului (simplu sau compus) cu imperfectul permite reliefarea acțiunii principale sau a unor elemente narative și trecerea în fundal a altora. Prin mai-mult-ca-perfect se introduc în text retrospective, adesea cu rol explicativ. Prezentul narativ actualizează și face mai vii anumite secvențe povestite. Se obține astfel o narațiune complexă, structurată în funcție de perspectiva subiectivă a autorului, nu doar o succesiune de acțiuni nesemnificative, în ordinea desfășurării lor.

În textele descriptive, verbul joacă mai mult un rol de element de legătură. Poate deveni de aceea obositor excesul de verbe statice, copulative (**este**, **înseamnă** etc.) și tranzitive (**reprezintă**, **constituie**).

În textele argumentative este esențială perspectiva subiectivă și evaluarea aserțiunilor, prin indicarea certitudinii, a posibilității sau a probabilității unor fapte. Modurile verbului (conjunctivul, condiționalul) și verbele modale contribuie astfel la argumentare.

Verbele joacă un rol important și prin formele lor de persoană și număr, care pot avea diferite valori stilistice. Persoana a 2-a singular poate fi a adresării directe către destinatar (Asta trebuie **să știi**), dar și a enunțurilor generale (Dacă **te străduiești, reușești**). Verbele la persoana 1 plural includ sau nu destinatarul; autorul vorbește în numele unui grup cu limite incerte și care pot varia în text. Pluralul poate indica modestia sau autoritatea sau poate crea o solidaritate, vorbitorul asociindu-se la o acțiune a destinatarului (Astăzi **învățăm** verbul).

Noua programă propune analizarea verbului ca esență a grupului verbal. El poate îndeplini funcția sintactică de:

- Predicat verbal, când este exprimat prin verb predicativ;
- Predicat nominal, când un verb copulativ se asociază cu un nume predicativ.

[14] Florentina Sâmihăian, Sofia Dobra, Monica Halaszi, Anca Davidoiu-Roman, Horia Corcheș, *Manual pentru clasa a VII-a*, București, Editura ART KLETT, 2019, p. 74.

[15] Gabriela Pană Dindelegan (coord.), *Gramatica limbii române pe gimnaziu*, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2019, p. 63.

[16] *Ibidem*, p. 73.

În calitate de centru, verbul la mod personal se poate combina cu:

- Numele predicativ, care constituie o poziție sintactică distinctă în cadrul predicatului nominal și intră într-o relație ternară cu verbul copulativ și cu subiectul, cărora li se subordonează;
- Subiectul (exprimat sau neexprimat), care se află într-o relație de interdependență cu predicatul;
- Diferite tipuri de complement, care se subordonează verbului și intră în alcătuirea grupului verbal:
  Complementul direct: Am vizionat *un film* deosebit ieri.
  Complementul prepozițional: A apelat *la voluntari*.
  Complementul indirect: Preotul s-a adresat *enoriașilor*.
- Diferite tipuri de circumstanțiale, care intră în componența grupului verbal:
  Circumstanțialul de loc: A intrat *în biserică*.
  Circumstanțialul de timp: Vine *duminica* viitoare pe la voi.
  Circumstanțialul de mod: Ea îi ajută *cu prietenie* pe toți prietenii săi.

Formele verbale nepersonale la infinitiv, supin și gerunziu pot îndeplini diferite funcții sintactice, dintre care cele mai frecvente sunt: atribut verbal (dorința *de a triumfa*, mașina *de spălat*, lacrimi *șiroind*); complement direct (Pot *învăța* din greșeli. Am termint *de citit.*); complement prepozițional (M-am plictisit *de citit.* Se teme *de a repeta greșeala.*); circumstanțial de cauză (*Nelucrând* tema, a luat nota mică.); circumstanțial de scop (Au ieșit *la strâns* gunoaiele. Lucrează *pentru a ajuta* comunitatea. Au plecat *la cules* struguri.).

Pentru a reliefa diferența de perspectivă în tratarea verbului în noul curriculum, propunem o privire comparativă și sintetică asupra acestei categorii morfologice în programele școlare din 2017 și, respectiv, 2009.

PROGRAMĂ 2017		PROGRAMĂ 2009
Clasa a V-a	Gramatică − Predicatul verbal − Verbul (flexiunea verbului în raport cu numărul, persoana, modul și timpul). Moduri verbale: indicativul și imperativul. Timpurile modului indicativ. Timpuri simple și compuse. Structura timpurilor compuse: verbe auxiliare (*a fi, a avea, a vrea*) și forme verbale nepersonale (infinitivul, participiul)	3.4. *Morfosintaxa* 3.4.1. *Verbul*. Timpul, persoana, numărul (actualizare). Modurile personale și modurile nepersonale (recunoaștere). Timpurile modului indicativ: prezent, imperfect, perfect compus, perfect simplu, mai-mult-ca-perfectul, viitorul I. Verbele auxiliare: *a fi, a avea, a vrea*. Funcția sintactică: predicatul (actualizare). Predicatul verbal. Predicatul nominal (verbul copulativ *a fi* și numele predicativ).
Clasa a VI-a	La conținuturile din clasa a V-a (actualizate), se vor adăuga următoarele: Gramatică − Predicatul nominal. Verbul copulativ *a fi*; numele predicativ. Acordul numelui predicativ − Verbul. Moduri verbale și timpurile lor: conjunctivul și condiționalul optativ. Posibilități combintorii ale verbului.	3.4. *Morfosintaxa*. 3.4.1. *Verbul* – (actualizare). *Verbele predicative și verbele nepredicative: copulative* (numai *a fi*, *a deveni) și auxiliare.* *Modurile personale*: indicativ, **imperativ, conjunctiv, condițional-optativ. Timpuri.** *Modurile nepersonle*: **infinitiv**, **gerunziu, participiu, supin.**
Clasa a VII-a	La conținuturile din clasa a VI-a (actualizate), se vor adăuga următoarele:	3.4. *Morfosintaxa* 3.4.1. *Verbul* (actualizare). Alte verbe copulative: ***a ajunge, a ieși, a se face, a rămâne, a însemna, a părea***.

PROGRAMĂ 2017		PROGRAMĂ 2009
	Gramatică − Verbul. Utilizări sintactice ale formelor verbale nepersonale: infinitivul, gerunziul, participiul, supinul. Alte verbe copulative (*a deveni*, *a ajunge*, *a ieşi*, *a se face*). Posibilităţi combintorii ale verbului.	**Diatezele: activă, pasivă (complementul de agent), reflexivă** (**pronumele reflexiv**). Modurile. Timpurile. Persoana. Numărul (actualizare). **Valori expresive ale verbului în diferite contexte (aplicativ).** **Verbele personale şi verbele impersonale. Propoziţia fără subiect.** **Locuţiunea verbală.** Funcţiile sintactice ale verbului şi ale locuţiunii verbale la moduri personale (predicat verbal, predicat nominal), **la moduri nepersonale (subiect, nume predicativ, complement direct, complement indirect, complemente circumstanţiale, atribut verbal).**
Clasa a VIII-a	La conţinuturile din clasa a VII-a (actualizate), se vor adăuga următoarele: Gramatică − Construcţii sintactice: • construcţii active/construcţii pasive cu verbul *a fi*; • construcţii impersonale; • construcţii cu pronume reflexive; • construcţii incidente; • construcţii concesive şi condiţionale.	3.4. *Sintaxa propoziţiei şi a frazei*. 3.4.1. *Predicatul şi propoziţia subordonată predicativă*. Predicatul verbal şi predicatul nominal (actualizare). **Predicatul nominal incomplet**. Probleme ale acordului (acordul după înţeles, acordul prin atracţie). **Propoziţia subordonată predicativă**.

Viziunea noilor programe valorifică o perspectivă integrată de predare a limbii şi literaturii române axată pe conceptul de comunicare şi pe aspectul său pragmatic – o componentă fundamentală, aflată în raport de complementaritate cu procesul complex de formare la elevi a competenţei culturale prin intermediul literaturii. Valorificarea perspectivei disciplinare presupune, în actualul context curricular, deschideri spre câmpurile altor discipline, în perspectiva multidisciplinarităţii, a interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii. În acest fel, produsul activităţii şcolare este achiziţia unei cunoaşteri sistemice şi integrate într-o structură disciplinară (căreia îi corespunde un model disciplinar) corelată cu ansamblul cunoaşterii din aria curriculară.

Principala problemă a programei de limba şi literatura română este ruptura dintre cele două moduri de abordări ale gramaticii: cea tradiţională, descriptivă şi cea actuală, comunicativ-funcţională. Deşi programa recomandă abordarea comunicativ-funcţională, ea nu a fost însoţită de un ghid metodologic care să propună exemple de bune practici care ar fi ajutat la implementarea sa.

Profesorul va trebui să renunţe la metalimbajul din gramatica tradiţională, accentul punându-se pe contextul în care sunt folosite formele verbale. O serie de nuanţe se impun în predare cu privire la timpurile perfect simplu, mai-mult-ca-perfect şi viitor anterior. În *Gramatica Academiei* (2005), în limba standard, perfectul simplu şi viitorul anterior sunt considerate arhaisme. La timpurile indicativului, noua gramatică specifică pentru perfectul simplu, ca timp al povestirii la persoana a III-a, că este un element specializat pentru narativitate, existând o tendinţă, chiar şi în stilul beletristic, de a fi înlocuit de perfectul compus. Perfectul simplu este un timp viu doar ca regionalism, având în acest caz un alt sens, de trecut recent. Aceste două valori distincte trebuie evidenţiate de profesor şi nu trebuie confundate. S-a schimbat norma la mai-mult-ca-perfect, persoana I şi a II-a plural, unde este corectă doar folosirea desinenţelor *-răm* şi *-răţi*. La viitorul anterior, timp relaţional, trebuie subliniată

necesitatea raportării la un alt moment temporal situat în viitor. În cazul participiului, trebuie să se evidenţieze şi să se diferenţieze valoarea adjectivală (*Cartea citită este interesantă*.) de valoarea verbală (*Am citit o carte*.).

Comunicarea în limba română se dezvoltă atât la nivel scris, cât şi oral, având ca prioritate înţelegerea de către elevi a relaţiei directe şi indisolubile dintre receptare şi producere de text. În privinţa elementelor de construcţie a comunicării, accentul este pus pe componenta funcţională şi normativă. Se poate observa, la acest nivel, şi adoptarea noii terminologii (nu mai discutăm de moduri nepersonale, ci de forme nepersonale, iar diatezele sunt considerate construcţii sintactice legate de diferitele posibilităţi de combinare a verbului).

Aşadar, noua programă aduce suficiente elemente de inovaţie care să necesite din partea profesorului o atitudine reflexivă, concretizată în demersuri de cercetare menite să răspundă schimbărilor din sistemul de învăţământ.

2. Metode activ-participative de valorificare a elementelor de construcţie a comunicării

Metoda didactică reprezintă o cale de acţiune, integrată în cadrul activităţii didactice pentru atingerea scopului educaţional, operaţionalizat la nivel de obiective concrete, realizabile printr-un ansamblu de procedee sau tehnici ordonate cu rigurozitate[17].

Dimensiunea practică a metodelor este probată la nivelul clasei în acţiunea de predare, de învăţare şi de evaluare care au ca scop dobândirea unor deprinderi şi cunoştinţe de bază şi a unor strategii de (auto)instruire în concordanţă cu necesităţile şi posibilităţile elevilor.

Ca elemente subordonate procesului de instruire, metodele valorifică obiectivele de la nivelul acesteia. Rolul metodei este de a concentra o motivaţie puternică pentru reuşita activităţii, reflectată la nivelul optimizării raportului dintre obiectivele propuse, resursele existente şi rezultatele anticipate. Această motivaţie are la bază raporturile interne pe care metoda le dezvoltă permanent cu procedeele/tehnicile şi mijloacele didactice. Procedeele (sau tehnicile) didactice constituie dimensiunea operaţională a metodelor. Majoritatea metodelor didactice pot fi utilizate şi ca procedee în cadrul altor metode, în funcţie de context şi de interesele de învăţare. Importantă este capacitatea acestora de a asigura căi eficiente de realizare a învăţării pe tot parcursul activităţii didactice. Mijloacele didactice, aflate în continuă evoluţie pedagogică şi tehnică, constituie dimensiunea instrumentală atât a metodelor, cât şi a procedeelor didactice. Superioritatea tehnică a mijloacelor didactice într-o societate informaţională creează premisa perfecţionării metodelor de instruire, în măsura integrării lor optime în structura acţională şi operaţională a acestora. Modernitatea mijloacelor didactice nu rezolvă de la sine calitatea metodei didactice utilizate. Aceasta depinde de capacitatea de proiectare curriculară şi de punere în act dovedită de profesor. În acest context, pot exista situaţii în care mijloacele didactice clasice (tablă, manual, planşe) pot contribui la realizarea unor metode didactice eficiente; în mod analogic, utilizarea inadecvată a unor mijloace didactice informatizate poate conduce la probleme în realizarea metodelor didactice, într-un context determinat.

Metodele activ-participative se întemeiază pe ideea că învăţarea este o activitate personală, cel care învaţă fiind considerat managerul întregului proces de învăţare. Sunt considerate activ-participative acele metode care pun elevul în situaţia de a acţiona, mobilizându-i energiile, captându-i atenţia şi stârnindu-i curiozitatea. Metodele activ-participative pun accent pe cunoaşterea operaţională, aducând elevii în contact cu situaţiile de viaţă reală. După Muşata-Dacia Bocoş, „ele vizează şi asigură antrenarea şi activizarea structurilor cognitive, operatorii şi afective ale elevului în direcţia utilizării potenţialului său psihic fizic şi afectiv şi a transformării lui într-un co-participant implicat profund în propria instruire şi formare, într-un constructor al propriei cunoaşteri, prin activităţi şi sarcini de lucru

[17] Ioan Cerghit, *Metode de învăţământ*, Iaşi, Editura Polirom, 2006, p. 18.

individuale şi/sau cooperative, independente sau interdependente"[18]. Metodele activ-participative se centrează exclusiv pe elev şi sunt importante în dezvoltarea spiritului de iniţiativă şi a atitudinii proactive.

Activizarea este o tendinţă ce predomină în procesul de perfecţionare metodologică, ea reprezintă ,,o suită de acţiuni de instruire/autoinstruire, de dezvoltare şi modelare a personalităţii lor (celor care învaţă) prin stimularea şi dirijarea metodică a activităţii pe care o desfăşoară"[19]. Asumându-şi rolul de actor în actul educativ, subiectul învăţării îşi proiectează eficient proiectul de învăţare, îşi construieşte cunoaşterea, asumându-şi riscuri, devenind conştient de eforturile necesare formării. Elevul activ realizează demersuri critice şi creative, depune eforturi proprii înscrise în schimburi sociale, în scopul accederii la noua cunoaştere.

Metode active prin care pot fi valorificate conţinuturile gramaticale astfel încât elevul să participe creativ şi asumat sunt sunt cele din categoria metodelor de dezvoltare a gândirii critice şi cele de dezvoltare a gândirii creative: Analiza SWOT, Ciorchinele, Copacul ideilor, Cubul, Cvintetul, Diagrama cauzelor şi efectelor, Diagrama Venn, Discuţia de tip panel, Explozia stelară, Hărţile conceptuale, Fishbowl, Frisco, Interviul în trei trepte, Jocul de rol, Jurnalul cu dublă intrare, Metoda R.A.I, Mozaicul, Pălăriile gânditoare, Philips 6/6, Piramida, Predarea-învăţarea reciprocă, Schimbă perechea, Sinectica etc. Toate aceste metode utilizate în predarea-învăţarea-evaluarea verbului pot genera o învăţare autonomă care valorizează motivaţia intrinsecă a educatului, dorinţa de a căuta, de a experimenta, de a descoperi, de a crea.

3. Cercetare aplicată privind valenţele formative ale metodelor activ-participative în predarea-învăţarea-evaluarea verbului

3.1. Tipologia cercetării

Definită ca un demers raţional, organizat în vederea surprinderii relaţiilor funcţionale şi cauzale dintre variabilele acţiunii educaţionale practice, cercetarea psihopedagogică are ca scop explicarea, înţelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea şi prospectarea activităţii de instruire şi educare, în viziune sistemică, bazându-se pe investigarea teoretică şi/sau practic-aplicativă a relaţiilor funcţionale şi cauzale dintre componentele şi variabilele fenomenului educaţional[20].

Cercetarea de faţă urmăreşte studierea valenţelor formative ale metodelor activ-participative în predarea-învăţarea-evaluarea verbului la nivelul clasei VIII-a. Demersul propus reprezintă o *cercetare aplicativă*, urmărind investigarea unui domeniu educaţional concret în scopul cunoaşterii şi optimizării acestuia, şi *longitudinală*, motivată de studierea unei clase pe o perioadă mai lungă de timp, pe parcursul unui an şcolar. După tipul de rezultate şi funcţia îndeplinită, este o cercetare *cantitativă*, *experimentală*, urmărind introducerea unui factor de progres la nivelul valorificării metodologice a unui conţinut gramatical, şi anume verbul, măsurându-se efectele[21].

3.2. Metodologia cercetării

Dacă luăm în considerare definiţia propusă de Venera-Mihaela Cojocariu potrivit căreia metodele de cercetare reprezintă căi sau „modalităţi de abordare a faptelor pedagogice în vederea

[18] Mușata-Dacia Bocoș, *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iaşi, Editura Polirom, 2013, p. 138.

[19] Miron Ionescu, Ioan Radu (coord.), *Didactica modernă*, ediţia a II-a, revizuită, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 122.

[20] Muşata Bocoş, *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2003, p. 7.

[21] Am utilizat clasificarea propusă Adrian Vicenţiu Labăr, în capitolul „Managmentul proiectelor de cercetare pedagogică", în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie...*, *op. cit.*, pp. 743-745.

dobândirii ordonate şi controlate de date"[22], atunci putem considera operaţională clasificarea metodelor de cercetare pedagogică după criteriul scopului folosirii lor, şi anume **metode de acumulare a datelor de cunoaştere** (observaţia pedagogică, experimentul, ancheta, analiza produselor activităţii) şi **metode de prelucrare a rezultatelor** (statistico-matematice).

Cercetarea fenomenului educativ trebuie să aibă un caracter *prospectiv*, adică să vizeze dezvoltarea personalităţii elevului în perspectiva cerinţelor dezvoltării sociale. De asemenea, trebuie să fie continuu *ameliorativă*, adică ea trebuie să ducă, prin intervenţiile sale modelatoare, la optimizarea activităţii de instruire şi educare, la sporirea eficienţei actului pedagogic concret, având un caracter *interdisciplinar*, dată fiind complexitatea fenomenului investigat.

Metoda care a stat la baza demersului propus a fost experimentul, susţinut însă de observaţia pedagogică şi analiza produselor activităţii. Rezultatele au fost trecute în tabele sintetice şi de distribuţie, reprezentarea grafică efectuându-se prin grafica de frecvenţă, histograme şi diagrame areolare. Prezentăm în cele ce urmează metodele care au concurat la realizarea cercetării, revenind pe larg asupra descrierii experimentului psihogopedagogic, în subcapitolul 3.3. Desfăşurarea experimentului psihopedagogic.

Metode de acumulare a datelor

Metoda fundamentală pe care s-a întemeiat cercetarea de faţă este experimentul. Andrei Cosmovici consideră *experimentul* ca reprezentând „provocarea unui fapt psihic, în condiţii bine stabilite, cu scopul de a verifica o ipoteză de lucru", fiind apreciat ca cea mai importantă metodă de cercetare, deoarece „furnizează date precise şi obiective"[23].

Ca şi în cazul altor metode de cercetare, şi în experiment este necesar ca în prealabil să se determine problema de cercetat şi să fie elaborată ipoteza de lucru. Aceasta, în timpul cercetării, va fi confirmată sau infirmată.

Variabila este privită ca orice fapt obiectiv sau subiectiv care poate fi modificat fie calitativ, fie cantitativ, căpătând grade diferite de intensitate. În experiment există două tipuri de variabile: *variabile independente* (provocate de către experimentator) şi *variabile dependente* (efectele manipulării variabilei independente).

I. Radu sintetizează etapele unei cercetări experimentale astfel[24]:

- testarea iniţială a grupului experimental şi a grupului-martor în vederea evaluării nivelului dezvoltării intelectuale sau numai a nivelului cunoştinţelor asimilate;
- introducerea „factorului de progres", respectiv a noii strategii de predare-învăţare în lotul experimental (în lotul-martor nu se face nicio intervenţie);
- retestarea (testarea finală) celor două grupuri prin aplicarea probelor folosite în evaluare iniţială şi compararea performanţelor pentru evidenţierea rolului „factorilor de progres" în stimularea randamentului şcolar sau în dezvoltarea intelectuală a elevilor etc.

În literatura de specialitate sunt prezentate mai multe forme de experiment, luându-se în considerare criterii precum: gradul şi specificul intervenţiei cercetătorului în manipularea variabilelor, nivelul controlului variabilelor, natura variabilelor modificate, locul experimentului în cadrul cercetării ş.a. Cele mai multe lucrări delimitează experimentul de laborator de experimentul natural.

O formă particulară a experimentului natural, la care se apelează în condiţiile procesului instructiv-educativ, este *experimentul psihopedagogic*. Acesta poate fi de două feluri: *constatativ* şi *formativ*[25]. Cel *constatativ* vizează măsurarea şi consemnarea unei situaţii, fenomen etc., existente la un anumit moment dat. De exemplu, se poate urmări în ce măsură volumul limbajului sau structura sa gramaticală depind de vârsta subiecţilor, de experienţa lor cognitivă, de condiţiile culturale din familie.

---

[22] V. Cojocariu, *Teoria şi Metodologia Curriculum-ului*, Texte şi pretexte, Bucureşti, Editura ,V&INTEGRAL, 2008, p. 82.
[23] Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, *Psihologie şcolară*, Iaşi, Editura Polirom, 2005, p. 78.
[24] I. Radu, (coord.), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Cluj-Napoca, Editura Sincron, 1993, p. 68.
[25] S. Chelcea, *Experimentul în psihologie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1982, p. 96.

Experimentul formativ presupune intervenţia în grupul şcolar în vederea determinării anumitor schimbări prin introducerea unor „factori de progres".

În cercetarea pe care o propunem am optat pentru experimentul formativ şi am introdus ca factor de progres utilizarea metodelor activ-participative în predarea verbului pentru transformarea acestei părţi de vorbire într-un conţinut operaţional al învăţării, îmbunătăţind rezultatele şcolare.

Ca metodă de acumulare a datelor, un rol important în construirea unui tablou complet al contextului educaţional îl are **observaţia**. Văzută ca o metodă de cercetare, observaţia constă în urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale elevului (grupului), aşa cum se prezintă ele în mod natural. Între observarea spontană, ocazională, pasivă şi observaţia ştiinţifică există diferenţe privind scopul, modul de organizare, prelucrare şi interpretarea datelor obţinute: „observaţia ştiinţifică în cercetarea pedagogică înseamnă urmărirea atentă şi sistematică a fenomenelor şi a faptelor fără intenţia de a le modifica, cu scopul de a degaja relaţii cauzale referitoare la procesul instructiv-educativ, pe baza cărora se pot formula generalizări predictive"[26].

În literatura de specialitate există numeroase clasificări ale metodei observaţiei şi ale modalităţilor şi procedeelor sale de aplicare, realizate în baza a numeroase criterii.

S. Chelcea consideră că, prin luarea în calcul a nivelului de structurare a observaţiei, se poate distinge între: *observaţia complet nestructurată*, *observaţia nestructurată*, *observaţia structurată* şi *observaţia complet structurată*. În funcţie de implicarea cercetătorului în viaţa subiectului cercetării, observaţia poate fi *externă* (sau *nonparticipativă*) şi *internă* (sau *participativă*). Prima este caracteristică studiilor de laborator, în timp ce observaţia participativă se întâlneşte în studiile sociologice de teren şi cu deosebire în cercetările de antropologie culturală. Observaţia participativă înseamnă „a lua parte – pe cât permite situaţia – conştient şi sistematic la viaţa activă, ca şi la interesele şi sentimentele grupului studiat"[27].

Metoda observaţiei pedagogice se bazează pe „urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale elevului, aşa cum se prezintă în mod natural"[28].

Aplicarea riguroasă şi eficientă a observaţiei presupune parcurgerea următoarelor etape:

- pregătirea cercetătorului în vederea realizării observaţiei (documentarea, selectarea instrumentelor, tehnicilor etc.);
- observare propriu-zisă;
- analiza, prelucrarea şi interpretarea datelor obţinute.

Datele obţinute prin această metodă pot fi trecute în fişe sau grile de observare.

Surprinderea nemijlocită a desfăşurării evenimentelor pedagogice în condiţii normale şi naturale asigură acumularea unui bogat material faptic[29].

Dezavantajele metodei ţin şi de imposibilitatea de a surprinde, în mod individual, complexitatea faptelor pedagogice urmărite. Ecuaţia personală a profesorului-cercetător (stil cognitiv, prejudecăţi, insuficienţe senzoriale, afinităţi emoţionale, oboseală, temperament) poate diminua sau modifica încărcătura reală de semnificaţie pedagogică a datelor consemnate. Din această cauză se impune reluarea sistematică a observării aspectelor pedagogice selectate, compararea datelor, completarea lor prin observaţii realizate de alţi colaboratori şi, mai ales, combinarea metodei cu altele, cu grad sporit de obiectivitate[30].

[26] S. Chelcea, *Experimentul...*, *op. cit*., p. 58.
[27] *Ibidem*, p. 92.
[28] C. Dumitriu, *Metodologia cercetării psihopedagogice*, curs elaborat în tehnologia I.D., Bacău, 2002, p. 96.
[29] V. Cojocariu, *Teoria...*, *op. cit.*, p. 83.
[30] S. Chelcea, *Experimentul...*, *op. cit*., p. 84.

A. Gugiuman considera că observaţia constă în „urmărirea atentă şi sistematică a fenomenelor şi faptelor, fără intenţia de a le modifica, cu scopul de a degaja relaţii cauzale referitoare la procesul instructiv-educativ, pe baza cărora se pot formula generalizări predictive”[31].

Observaţia este metoda la care se face apel cel mai des când este vorba de cunoaşterea manifestărilor comportamentale ale elevilor, furnizând informaţii bogate şi variate. Înainte de a începe cercetarea, cel ce face observaţia trebuie să se familiarizeze cu obiectivele cercetării; tehnicile de observare şi procedeele de notare a faptelor de observaţie trebuie precis formulate şi suficient de mult repetate pentru ca observaţia să fie validă; înainte de a observa, cercetătorul trebuie să memoreze lista unităţilor de observare (secvenţele comportamentale).

În cazul cercetării pe care o propunem, observarea s-a desfăşurat în cadrul activităţii de predare-învăţare-evaluare, urmărindu-se indicatori privitori la conştientizarea valorii verbului ca nucleu al comunicării.

Indicatorii au fost:

- corelarea valorilor morfologice ale verbului (valoarea predicativă, copulativă şi auxiliară) cu rolul acestora în comunicare;
- realizarea corespondenţei dintre formele verbale şi tipurile de acţiune reflectate în comunicare (reală sau posibilă, sigură sau presupusă, dorită, impusă etc.)
- interesul pentru utilizarea corectă a verbelor în comunicare;
- deschiderea faţă de comunicarea nuanţată, reflectată prin utilizarea verbelor potrivite în redactarea de text.

Datele au fost consemnate imediat, s-au selectat notiţele observaţiilor curente pentru interpretarea lor psihopedagogică; nu s-a intervenit în niciun fel asupra desfăşurării fenomenului observat, datele reprezentând o fotografiere a celor urmărite; datele s-au confruntat cu cele obţinute de alţi profesori, s-au efectuat aceleaşi observaţii în condiţii şi împrejurări variate.

În urma aplicării observaţiei, am constatat diverse aspecte legate interesul elevilor de a valorifica într-o manieră operaţională verbul, conţinut care a fost subiect al învăţării încă din clasa a III-a. În ceea ce priveşte corelarea valorilor morfologice ale verbului cu rolul acestora în comunicare, 60% dintre elevii clasei au putut identifica contextele în care se actualizează valoarea predicativă, copulativă şi cea auxiliară a verbului. 10% dintre elevi nu au reuşit să identifice niciun context de valorificare a valorii morfologice a verbelor. În ceea ce priveşte al doilea indicator, 80% dintre elevii clasei observate au putut face corespondenţa dintre formele verbale şi tipurile de acţiune reflectate în comunicare, iar 10% dintre ei nu sunt capabili să deosebească formele verbale reflectând o comunicare reală sau posibilă, sigură sau presupusă, dorită, impusă. În ceea ce priveşte interesul pentru scrierea corectă a unui enunţ, folosind forma adecvată a verbelor, am constatat faptul că 60% dintre elevii clasei urmăresc corectitudinea în exprimarea verbală, iar 20% dintre copii încă nu manifestă acuitate în acest sens. La activităţile de redactare de texte folosind adecvat formele verbale, 40% dintre elevii clasei observate manifestă deschidere faţă de comunicarea nuanţată, reflectată prin valorificarea verbelor potrivite în redactarea de text, 60% dintre ei având încă probleme în folosirea eficientă a formelor verbale, mai ales atunci când trebuie să creeze un text literar.

Metoda analizei produselor activităţii a completat metodologia utilizată în demersul nostru de cercetare, oferind informaţii despre unele trăsături de personalitate ale elevilor prin prisma obiectivării lor în produsele activităţii: lucrări, referate, portofolii, caiete de teme, lucrări de creaţii, proiecte, compuneri etc.[32].

Pentru fiecare parte de vorbire, elevul a elaborat o secţiune de portofoliu care cuantifică elementele cu valoare operaţională din conţinutul asimilat. Aceste elemente ale portofoliului oferă numeroase informaţii referitoare la nivelul dezvoltării competenţelor vizate şi, mai ales, cu privire la

[31] A. Gugiuman şi colab., *Introducere în cercetarea pedagogică*, Chişinău, Editura Tehnică, 1993, p. 56.
[32] I. Jinga, E. Istrate, *Cercetarea pedagogică*, Manual de pedagogie, Bucureşti, Editura All, 1998, p. 154.

atitudinea elevului în învățare. Piesele portofoliului care au avut ca temă centrală VERBUL, aplicat elevilor de gimnaziu, au fost:

- Scheme realizate de elevi/hărți ale conceptului, de tipul „Explozia stelară" (teorie + exemple);
- Fragmente de text propuse de profesor sau alese de elevi, în care să identifice forme verbale diferite în funcție de rolul acestora în comunicare;
- Diagrame (de ex. de tip Venn), care să evidențieze asemănările şi deosebirile dintre noțiuni, forme verbale, utilizări ale verbului;
- Prezentări Power Point pe CD/ hârtie;
- **Provocarea** – Eseu (100-150 de cuvinte), în care elevul să reliefeze rolul verbelor utilizate pentru studiul altor discipline (inclusiv educație muzicală, educație plastică, educație fizică etc.);
- **Surpriza** – reprezintă nota de originalitate a portofoliului. De exemplu, elevul poate propune o creație proprie sau poate selecta din diverse surse, la alegere:
    - **ghicitoare** în care a utilizat verbe la un anumit mod/ timp;
    - un **desen/ bandă desenată** cu verbe la un anumit mod/ timp;
    - un **cântec** (versurile acestuia) în care a identificat verbele;
    - o **rețetă culinară** (pentru modul imperativ, de exemplu);
    - un **prospect/ instrucțiuni de utilizare**;
    - un **articol** de ziar/ revistă;
    - un fragment de **text științific** etc.
- **Bibliografia** – ar trebui să fie obligatorie, pentru a obișnui elevul cu citarea sursei, pentru a respecta dreptul la proprietate intelectuală.
- **Grila de evaluare** – va fi concepută de către profesor prin consultarea elevilor şi, obligatoriu, prezentată elevilor de la început, pentru a cunoaşte modalitatea de evaluare a portofoliului.
- **Fișa tehnică** – poate cuprinde informații tehnice, legate de realizarea portofoliului, dar şi o componentă reflexivă, care să evidențieze dificultățile sau punctele de interes ale elevului față de categoria verbului, modalitatea de lucru, timpul de realizare etc.

Cu ajutorul acestei metode se pot depista copiii cu potențial creativ remarcabil. Analiza unor desene şi a compunerilor permite descifrarea unor tensiuni şi aspirații scăpate de controlul conştient şi angajate în acea activitate. Alte informații obținute prin această metodă sunt: stilul realizării, nivelul şi calitatea cunoştințelor, capacitatea de concentrare a atenției, spiritul de independență şi inițiativă, capacitatea de aplicare în practică a cunoştințelor teoretice, bogăția vocabularului[33].

Analiza acestor produse ale activității trebuie realizată după criterii precum: originalitatea, utilitatea, corectitudinea, complexitatea, expresivitatea, progresul de la o etapă la alta. De aceea, analiza acestora poate releva o serie de informații necesare în cunoaşterea elevilor şi în desfăşurarea mai eficientă a procesului educativ. Uneori, de aici poate pleca un efort terapeutic sau de consiliere şi orientare şcolară şi profesională[34].

Prin analiza produselor activității am obținut informații despre lumea interioară a elevului, despre bogăția de idei şi imaginația sa, caracteristicile spiritului de observație, logica gândirii, capacitatea de concentrare a atenției şi de aplicare în practică a cunoştințelor asimilate. Datele obținute au scos în evidență şi calitatea cunoştințelor legate de categoria verbului, a deprinderilor, originalitatea rezolvării unor sarcini, spiritul de independență, dar şi lacunele din pregătirea elevilor.

Metode statistico-matematice

Metodele de măsurare şi prelucrare a rezultatelor dau *autenticitate şi obiectivitate cercetării*[35]. Cele mai folosite modalități de măsurare a faptelor pedagogice sunt:

[33] I. Radu, (coord.), *Metodologie...*, *op. cit*., p. 84.
[34] V. Cojocariu, *Teoria...*, *op. cit.*, p. 88.
[35] I. Jinga, E. Istrate, *Cercetarea...*, *op. cit*., p. 154.

- numărarea/înregistrarea – consemnarea prezenței sau absenței unei particularități obiectivate în comportament (numărul elevilor care au obținut performanță maximă);
- clasificarea/ordonarea sau procedeul rangului – așezarea datelor cercetării într-o anumită ordine, crescătoare sau descrescătoare (ierarhizarea elevilor în funcție de timpul în care au realizat o sarcină didactică, considerat ca indicator invers proporțional);
- compararea/raportarea mărimilor obținute la diferite mărimi – repere (teoretice, absolute, anterioare, de bază) în scopul evidențierii dinamicii sau progresului[36].

Între metodele de prelucrare a datelor se înscriu cele bazate pe calcularea unor indici statistici şi pe realizarea unor reprezentări grafice, dintre care supunem atenției:

- indici care exprimă tendința centrală (valorile medii sau valorile reprezentative) într-un colectiv: media, mediana, modulul;
- indici care exprimă variația (distribuția valorilor individuale în jurul valorilor reprezentative): amplitudinea, abaterea medie, abaterea standard;
- coeficienți de corelație (care exprimă legătura dintre variabile);
- diagramele, în calitatea lor de forme de reprezentare a situațiilor numerice prin construcții geometrice. Ele pot fi diagrame liniare, poligonale, circulare;
- curbele, histogramele, poligoanele[37].

După culegerea şi măsurarea datelor cercetării, urmează prelucrarea lor cantitativă în vederea realizării unor evaluări şi interpretări calitative pentru desprinderea unor concluzii cu valoare practic-acțională.

În cercetarea pe care eu am realizat-o am recurs la **întocmirea tabelului de rezultate** după administrarea unor probe şi înregistrarea performanțelor şi după efectuarea observației şi consemnarea datelor în grila de observație. Am întocmit **tabele analitice** prin gruparea datelor măsurate, anonimizând numele subiecților.

Reprezentarea grafică a unei distribuții am realizat-o prin histograme grafice de frecvență şi diagrame areolare. Reprezentările grafice prezintă sintetic rezultatele globale ale cercetării, interpretarea realizându-se în funcție de înclinarea curbei, de forma şi înălțimea pe care o are.

3.3. Desfășurarea experimentului psihopedagogic

3.3.1. Ipoteza şi obiectivele cercetării experimentale

Analizând atent situația la învățătură a elevilor, am constatat că aceasta depinde de cultivarea intereselor copiilor în ceea ce privește achiziționarea noilor cunoştințe. Altfel spus, progresul în activitatea de învățământ este condiționat într-o măsură foarte mare de o motivație superioară din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit, față de problemele ce i se oferă, prin plăcerea de a cunoaşte şi explica necunoscutul, prin satisfacțiile pe care le are în urma eforturilor sale. Metodele activ-participative pot sta la baza construirii unei atitudini implicate şi motivate din partea elevului în ceea ce privește învățarea. Aşadar, la baza strategiei didactice am aşezat preocuparea pentru captarea şi menținerea în permanență a atenției şi a interesului elevului.

În cadrul cercetării întreprinse, s-a pornit de la ipoteza de lucru: *implementarea unor metode activ-participative, centrate pe elev, în predarea-învățarea-evaluarea categoriei morfologice a verbului, conduce la creşterea nivelului pregătirii elevilor.*

În vederea organizării şi desfăşurării investigației practice, obiectivele urmărite au vizat:

O1: determinarea nivelului inițial al pregătirii elevilor considerat ca punct de plecare pentru organizarea experimentului;

O2: selectarea şi combinarea unui set de metode active în vederea realizării demersului experimental;

O3: utilizarea metodelor active şi a combinărilor de metode selectate în cadrul demersului didactic experimental;

[36] V. Cojocariu, *Teoria...*, *op. cit.*, p. 88.

[37] I. Jinga, E. Istrate, *Cercetarea...*, *op. cit*., p. 155.

O4: înregistrarea progresului elevilor în ceea ce privește nivelul de pregătire la sfârşitul demersului ameliorativ-formativ.

Varibilele cercetării

- Variabila independentă – se referă la metodele didactice activ-participative utilizate de cadrul didactic în vederea creşterii eficienței valorificării noțiunilor gramaticale.
- Variabila dependentă – are în vedere modificările aşteptate în ceea ce priveşte îmbunătățirea nivelului pregătirii elevilor la disciplina limba şi literatura română, ca urmare a introducerii factorului *de progres*.

3.3.2. Descrierea clasei experimentale şi a clasei de control

Clasa experimentală cuprinde un număr de 20 de elevi, 8 fete şi 12 băieți. Cei 20 de copii supuşi cercetării noastre ameliorative aparțin clasei a VIII- a C. Din cei 20 de şcolari, 8 copii provin din familii organizate cu relații armonioase, 7 copii provin din familii organizate, dar cu relații tensionate şi 5 copii provin din familii dezorganizate, şcolarii fiind crescuți de rude apropiate.

Cercetarea s-a desfăşurat la Şcoala Gimnazială Nr. 2 Cleja, Bacău, unde îmi desfăşor activitatea în calitate de profesor de limba şi literatura română.

Clasa-martor cuprinde un număr de 20 elevi, 11 băieți şi 9 fete. Cei 20 de copii supuşi cercetării noastre psihopedagogice aparțin clasei a VIII- a A, de la Şcoala Gimnazială Nr. 1 Cleja, Bacău. Din cei 20 şcolari, 7 copii provin din familii organizate cu relații armonioase, 7 copii provin din familii organizate, dar cu relații tensionate şi 6 copii provin din familii dezorganizate, având cel puțin un părinte plecat în străinătate şi fiind crescuți de bunici.

Perioada de cercetare a reprezintat-o durata anului şcolar 2017-2018.

3.3.3. Etapele desfăşurării cercetării experimentale

Cercetarea a fost desfăşurată pe parcursul mai multor etape:

1. ***Etapa constatativă*** ce a cuprins intervalul 18.09.2017−22.09.2017. În această etapă am aplicat probe pentru cunoaşterea nivelului inițial al cunoştințelor gramaticale şi lingvistice ale elevilor. Aşadar, la începutul semestrului am realizat şi aplicat elevilor o proba de evaluare inițială, la ora de limba şi literatura română. Conținutul probei a vizat înregistrarea nivelului de cunoştințe privitoare la verb acumulate în clasele anterioare.

2. ***Etapa ameliorativă*** a fost desfăşurată în perioada 25.09.2017-17.05.2018. În această etapă am organizat activități didactice, în conformitate cu particularitățile dezvoltării psihologice a şcolarilor, am urmărit îmbunătățirea metodologiei de lucru prin introducerea metodelor active, centrate pe elev, în vederea creşterii nivelului de pregătire al elevilor (factor de progres în cadrul experimentului realizat). Am aplicat o mare varietate de strategii, raportate la nivelul clasei, respectând programa şcolară şi planificarea semestrială.

3. ***Etapa evaluării finale*** s-a desfăşurat în intervalul 22.05.2018−10.06.2018. În această perioadă am aplicat proba de evaluare finală în vederea înregistrării performanțelor acestora la sfârşitul experimentului psihopedagogic.

3.3.3.1. Elementul de progres implementat în etapa ameliorativă a cercetării – metodele activ-participative folosite în predarea categoriei gramaticale a verbului

Oferim în cele ce urmează câteva exemple de utilizare a metodelor activ-participative în valorificarea verbului pe care le-am implementat în etapa ameliorativă a cercetării.

În orele de recapitulare şi sistematizare a cunoştințelor despre părțile de vorbire am utilizat cu succes ***metoda cubului***. Am împărțit elevii în grupe eterogene, fiecare primind câte un cub pe fețele căruia erau trecute sarcini: descrie, compară, analizează, exemplifică, aplică şi argumentează. Cubul este o metodă de predare-învățare-evaluare care urmăreşte studierea unei teme din mai multe

perspective cognitive, în scopul dezvoltării flexibilității gândirii elevilor şi a implicării acestora[38]. Scopul utilizării unei astfel de strategii este acela de a antrena cât mai multe operații mentale, pentru că cerințele de pe fețele cubului vizează capacități de identificare, denumire şi descriere (fața 1 – *descrie*), de înțelegere, comparare, ordonare şi clasificare (fețele 2 şi 3 – *compară*, *analizează*), prin antrenarea abilităților analitice, sintetice, de realizare de raționamente (fața 4 – *exemplifică*), capacitatea de a emite judecăți de valoare, de a elabora argumente (fețele 5 şi 6 – *aplică*, *argumentează*).

Descriem în cele ce urmează sarcinile de pe fețele cubului:

Verbul

1. Descrie în cel mult zece propoziții o dimineață din ziua ta, folosind următoarele verbe: *ridic*, *spăl*, *ascult*, *citesc*, *merg*.
2. Compară cele trei răspunsuri şi încercuieşte numele elevului care şi-a învățat foarte bine lecția:

ANDREI: *Verbul este partea de vorbire care exprimă acțiunea*.

RADU: *Verbul este partea de propoziție care exprimă acțiunea și existența*.

DAN: *Verbul este partea de vorbire care exprimă acțiunea, starea și existența*.

3. Analizează verbele din următorul text, precizând: felul, numărul şi funcția în propoziție:

Odată, vara, pe-aproape de Moşi, mă furişez din casă şi mă duc, ziua amiaza-mare, la moş Vasile, fratele tatei mai mare, să fur nişte cireşe, căci numai la dânsul era un cireş văratic care se cocea-pălea de Duminica Mare. (I. Creangă – „Amintiri din copilărie")

4. Exemplifică formele de perfect simplu, la persoana a III-a , numărul singular pentru următoarele verbe: *a face, a citi, a desena, a cere, a scrie*.
5. Explică de ce verbul *a fi* este folosit în text cu valoare copulativă.
6. Argumentează de ce următoarele verbe nu sunt scrise corect. Scrie alături forma corectă:

creiem- _ _ _ _ _

aşează- _ _ _ _ _

copii - _ _ _ _ _ _

O altă metodă utilizată cu succes în etapa ameliorativă a cercetării a fost **Ştiu/Vreau să ştiu/Am învățat.** Aceasta reprezintă, de fapt, o metodă care înlocuieşte modelul tradițional de predare care cuprinde verificarea cunoştințelor anterioare ale elevilor, predarea efectuată de profesor şi fixarea şi evaluarea noilor cunoştințe. Metoda prilejuieşte corelarea conținutului ce va fi studiat de cunoştințele anterioare şi de nevoile de învățare ale elevilor. Astfel, elevii conştientizează valoarea propriilor cunoştințe şi ale celorlalți, înțeleg mai bine procesul învățării şi operațiile pe care le presupune, dobândind astfel metode şi tehnici procedurale de a ajunge la rezultate. Sunt provocați astfel să găsească soluții la probleme prin realizarea înțelegerii şi reflecției critice, prin exersarea şi dezvoltarea gîndirii creatoare[39].

La clasa experimentală, am valorificat conținutul referitor la verb prin metoda *Ştiu/ Vreau să ştiu/ Am învățat* utilizând fişa de lucru.

Elevii au primit următoarea fişă cu cerințele:

1. Citiți:

   Irina s-a prezentat la concurs. Lucrarea sa a fost prezentată juriului. Acum este pe podium. Îşi prezintă creația tuturor.

2. Subliniați verbele din textul citit şi motivați sublinierea.
3. Observați formele diferite ale aceluiaşi verb: *s-a prezentat, a fost prezentată, prezintă*.
   a) Comparați cele trei forme ale verbului.
   b) Prin ce se deosebesc?
   c) Indicați tipul de construcție în fiecare caz.

[38] Mușata-Dacia Bocoş, *Instruirea...*, *op. cit*., p. 407.

[39] Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, ed. a III-a, Bucureşti, EDP, 2008, p. 89.

4. Observaţi formele diferite pronumelui reflexiv care însoţeşte verbul: *s-a prezentat*, *îşi prezintă.*
   a) La ce caz este fiecare clitic?
   b) Verificaţi dacă este posibilă reluarea cliticului cu o formă accentută în contextul dat.
   c) Precizaţi care dintre cele două clitice are funcţie sintactică.

Elevii au studiat fişa. Le-am cerut să împartă pagina în trei coloane: *Ştiu*, *Vreau să ştiu*, *Am învăţat*. Am enunţat tema şi am completat împreună rubricile (eu la tablă):

ŞTIU	**VREAU SĂ ŞTIU**	**AM ÎNVĂŢAT**
Ce este verbul. Să recunosc verbele. Ce exprimă verbele. Cum îşi schimbă forma. Ce funcţie îndeplineşte verbul în propoziţie. Cum se pronunţă şi se scriu verbele.	Care sunt construcţiile în care verbul capătă valori specifice?	Verbul poate intra în construcţii active, pasive (când e însoţit de verbul auxiliar *a fi*) şi reflexive (când e însoţit de un clitic reflexiv fără funcţie sintactică).

Folosind această metodă activă, centrată pe elev, am urmărit reactualizarea cunoştinţelor studiate în anul anterior despre verb şi am introdus un nou conţinut, contrucţiile verbale. De asemenea, am urmărit dezvoltarea capacităţii elevilor de a gestiona propria învăţare în ceea ce priveşte componenta gramaticală a limbii.

Metoda R. A. I. are la bază stimularea şi dezvoltarea capacităţilor elevilor de a comunica (prin întrebări şi răspunsuri) ceea ce tocmai au învăţat[40]. Denumirea provine de la iniţialele cuvintelor Răspunde – Aruncă – Interoghează şi este o metodă interactivă de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor, dar poate fi utilizată şi într-o oră de evaluare orală, având rol constatativ-ameliorativ. Se poate aplica la începutul orei, în etapa de reactualizare a cunoştinţelor, pe parcursul derulării scenariului didactic (dirijarea învăţării) sau la sfârşitul orei, în etapa de evaluare sau fixare.

Am utilizat această metodă la clasa experimentală la sfârşitul unei lecţii legate de modurile şi timpurile verbului. Am investigat rezultatele obţinute în urma predării-învăţării, elevii punându-şi unii altora întrebări legate de conţinutul lecţiei. Elevul aruncă o minge către colegul care este destinatarul întrebării din lecţie (ex. *Care este modul care exprimă o acţiune dorită sau o acţiune realizabilă?*, *Care este timpul ce exprimă o acţiune petrecută în trecut înaintea unei alte acţiuni trecute?*). Cel care prinde mingea răspunde la întrebare şi apoi aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, interogatorul trebuie să cunoască şi răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaşte răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea, şi, deci, de a mai pune o întrebare. Această metodă este valoroasă pentru că dezvoltă competenţa de comunicare orală în jurul verbului ca element central. De asemenea, metoda exersează actul de vorbire din ambele perspective, atât a iniţiatorului, cât şi a receptorului.

Copacul ideilor este o metodă grafică în care cuvântul-cheie (verbul) este scris într-un dreptunghi, la baza paginii, în partea centrală. De la acest dreptunghi se ramifică asemeni crengilor unui copac toate cunoştinţele evocate despre o anumită temă (moduri, timpuri, forme, funcţii sintactice). Foaia pe care este desenat copacul trece de la un membru la altul al grupului şi fiecare elev are posibilitatea să citească ce au scris colegii săi. Această formă de activitate în grup este avantajoasă deoarece le propune elevilor o organizare şi sistematizare a cunoştinţelor.

[40] Crenguţa-Lăcrămioara Oprea, *Strategii...*, *op. cit*., p. 89.

VERBUL

Interviul în trei trepte este o tehnică de învățare prin colaborare, în care partenerii se intervievează reciproc, în legătură cu un anumit subiect[41]. De exemplu, într-un grup de trei, elevul A îl intervievează pe B, iar C înregistrează, în scris, aspectele principale ale discuției. După fiecare interviu rolurile se schimbă, permițându-li-se tuturor membrilor să răspundă la întrebări. Într-un grup de patru, cele trei trepte pot fi următoarele: A îl intervievează pe B, C pe D şi apoi rolurile se schimbă în cadrul fiecărui grup, urmând ca, în final, în grupul de patru fiecare individ să rezume răspunsul partenerului. Interviul în trei trepte poate fi inclus în orice tip de lecție, iar conținutul său poate să se refere la orice subiect.

Am folosit această metodă în lecțiile de valorificare a verbului în următoarele situații:

• pentru a anticipa conținutul care urmează să se discute: *Ce aspecte legate de categoria verbului ați dori să discutați? Ce ştiți deja despre posibilitățile combinatorii ale verbului?*

• pentru a utiliza verbele în scopul de a împărtăşi din experiența personală sau pentru a exprima opinii: *Care sunt calitățile pe care le prețuiți cel mai mult la un prieten? Enumerați trei dintre acestea, folosind verbe la moduri personale.*

• pentru a rezuma ceea ce s-a predat în lecție: *Ce ați mai vrea să aflați în continuarea lecției despre verb? Care vi s-a părut cea mai semnificativă idee din lecția POSIBILITĂȚILE COMBINATORII ALE VERBULUI şi de ce? Ce veți face pentru a aplica ceea ce ați învățat azi?*

• pentru a verifica tema: *Care au fost punctele cheie din lecția pe care ați avut-o de pregătit? Care a fost cea mai interesantă parte a temei POSIBILITĂȚILE COMBINATORII ALE VERBULUI sau cea mai dificilă?*

Metoda prilejuieşte dezvoltarea gândirii critice şi transformarea unui element de construcție a comunicării, verbul, în subiect al unui demers reflexiv.

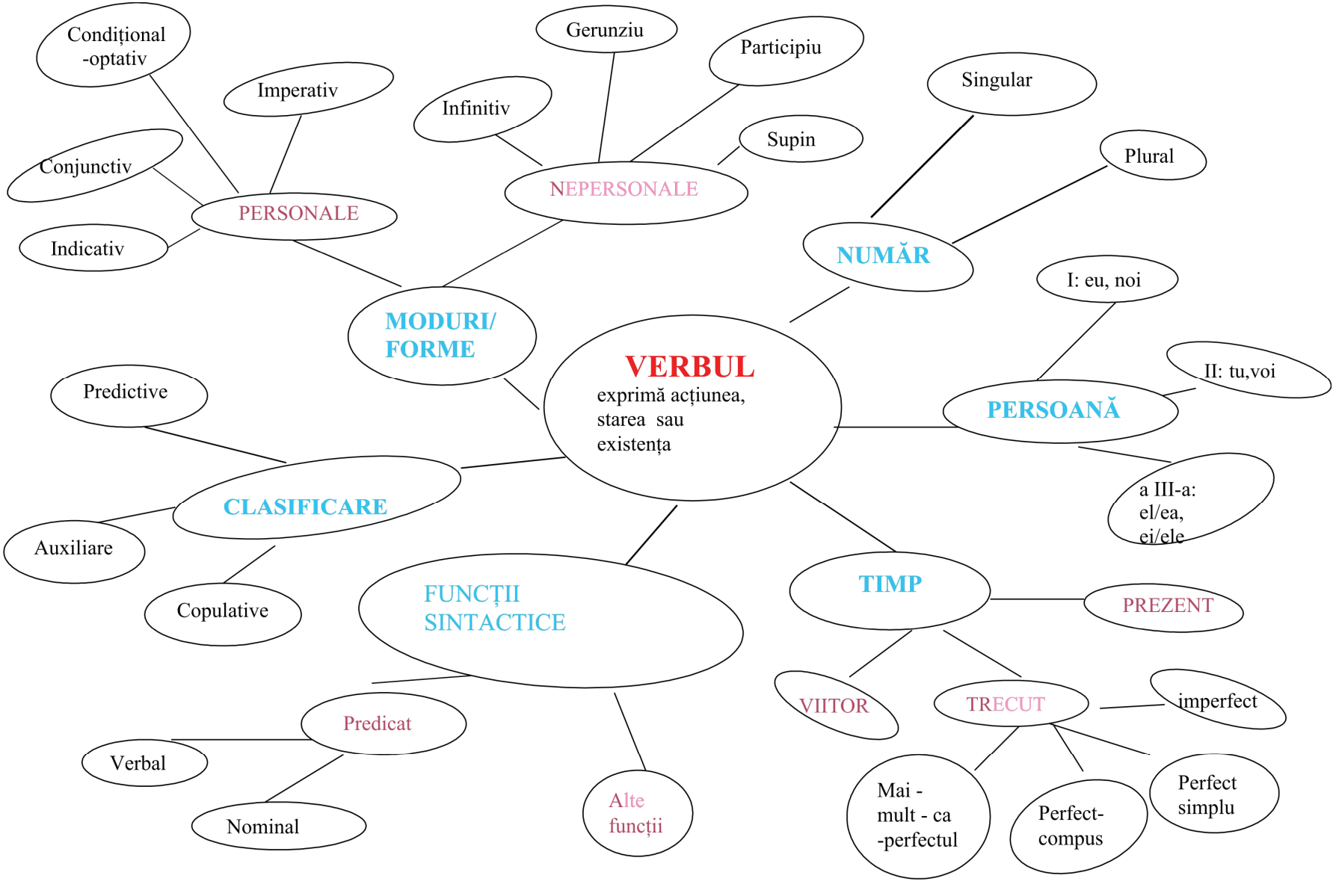
Ciorchinele este o metodă de brainstorming neliniară. El poate fi folosit atât în faza de evocare, la debutul învățării, pentru a cunoaşte nivelul de cunoştințe al individului sau al grupului, dar poate fi utilizată şi în faza de reflecție (timpul final al învățării). El este utilizat pentru a stimula gândirea înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect sau pentru a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi sau de a reprezenta noi sensuri[42]. Este o activitate care poate servi drept instrument eficient în dezvoltarea deprinderilor de scriere, pe baza unui organizator grafic al ideilor. Este, însă, înainte de toate, o tehnică de găsire a căii de acces la propriile cunoştințe, înțelegeri sau convingeri legate de o anume temă. Fiind o activitate de scriere, serveşte şi la a-l informa pe

[41] Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii...*, *op. cit*., p. 92.
[42] *Ibidem.*

subiect (sau pe educator despre subiecți) despre anumite cunoştințe sau conexiuni pe care acesta nu era conştient că le are în minte.

Etapele realizării unui ciorchine sunt simple şi uşor de reținut: 1. Scrieți un cuvânt sau o propoziție-nucleu în mijlocul unei pagini sau table. 2. Începeți să scrieți cuvinte sau sintagme care vă vin în minte legate de tema respectivă. 3. Pe măsură ce scrieți aceste cuvinte, începeți să trageți linii între ideile care se leagă în vreun fel. 4. Scrieți atâtea idei câte vă vin în minte până expiră timpul sau nu mai aveți nicio altă idee. Există câteva reguli de bază care trebuie respectate: 1. Scrieți tot ce vă trece prin minte. Nu emiteți judecăți în legătură cu gândurile care vă vin, notați-le doar pe hârtie. 2. Nu vă preocupați de ortografie, punctuație sau alte reguli ale textului scris. 3. Nu vă opriți din scris până n-a trecut destul timp, astfel încât să poată ieşi la lumină toate ideile. Dacă ideile refuză să vină, zăboviți asupra hârtiei şi până la urmă vor apărea. 4. Lăsați să apară cât mai multe conexiuni. Nu limitați nici numărul ideilor, nici fluxul conexiunilor.

Ciorchinele este o strategie flexibilă. Poate fi realizat individual sau ca activitate de grup. Folosit în grup, el poate servi drept cadru pentru ideile grupului, ceea ce le oferă elevilor ocazia de a afla asociațiile şi relațiile stabilite de ceilalți. Ciorchinele realizat individual poate valorifica o activitate frontală determinând elevii să se implice activ în învățare.


VERBUL
exprimă acțiunea, starea sau existența
MODURI/ FORME
PERSONALE
Condițional -optativ
Imperativ
Conjunctiv
Indicativ
NEPERSONALE
Gerunziu
Participiu
Infinitiv
Supin
NUMĂR
Singular
Plural
PERSOANĂ
I: eu, noi
II: tu,voi
a III-a: el/ea, ei/ele
CLASIFICARE
Predictive
Auxiliare
Copulative
FUNCȚII SINTACTICE
Predicat
Verbal
Nominal
Alte funcții
TIMP
PREZENT
VIITOR
TRECUT
imperfect
Mai - mult - ca -perfectul
Perfect-compus
Perfect simplu

3.3.4. Prezentarea, analiza şi interpretarea rezultatelor cercetării

3.3.4.1. Rezultate obținute la evaluare inițială

Etapa constatativă a cercetării a avut la bază aplicarea unui test de evaluare inițială. Scopul acestuia a fost acela de a stabili nivelul de dezvoltare a competențelor lingvistice ale elevilor, cu accent pe valorificarea verbului în comunicare. Având un caracter constatativ, testul de evaluare inițială reflectă volumul şi calitatea cunoştințelor elevilor, constituind un punct de pornire în demersul formativ.

Testul a fost aplicat ambelor eşantioane, experimental şi de control.

TEST DE EVALUARE INIȚIALĂ

Se dă textul:
De-atâtea nopți aud plouând,
Aud materia plângând...
Sunt singur, și mă duce un gând
Spre locuințele lacustre.

Și parcă dorm pe scânduri ude,
În spate mă izbește-un val –
Tresar prin somn și mi se pare
Ca n-am tras podul de la mal.

Un gol istoric se întinde,
Pe-aceleași vremuri mă găsesc...
Și simt cum de atâta ploaie
Piloții grei se prăbușesc.

De-atâtea nopți aud plouând,
Tot tresărind, tot așteptând...
Sunt singur, și mă duce-un gând
Spre locuințele lacustre.
(G. Bacovia, *Plumb*)

1. Alege varianta corectă:
A. În prima strofă a poeziei avem:
a) 5 verbe;
b) 3 verbe;
c) 4 verbe.

B. Verbele din strofa a două sunt la timpurile:
a) toate la prezent;
b) două la prezent și 3 la imperfect;
c) patru la prezent și unul la perfect compus.

1 p.

2. Completați enunțurile de mai jos:
Verbele la moduri personale au funcția sintactică de .....
Construcțiile reflexive au întotdeauna funcția sintactică de .....
Pot fi copulative următoarele 4 verbe: .....
Verbele din construcțiile reflexive sunt însoțite de un .....

1 p.

3. Realizează corespondența dintre verbul din prima coloană și timpul precizat în a doua coloană:

A. să fi ascultat	1. imperfect
B. strigau	2. mai-mult-ca-perfect
C. are să plece	3. perfect simplu
D. veniseră	4. perfect
E. făcu	5. viitor popular

1 p.

4. Transformați construcția pasivă într-una activă „Câinele este îngrijit zilnic doar de fratele meu mai mic". **1 p.**

5. Analizează, conform cerințelor tabelului, verbele din ultima strofă a poeziei *Lacustră*:

Nr.	**Verbul**	**Conjugarea**	**Modul**	**Timpul**	**Persoana**	**Numărul**	**Funcția sintactică**

2 p.

6. Redactează o compunere de minimum 15 rânduri în care să-ți imaginezi o întâmplare petrecută pe un lac, într-o zi ploioasă. Va trebui să folosești și patru verbe diferite la cele patru moduri personale și patru verbe diferite la cele patru moduri nepersonale.

3 p.

1 p. se acordă din oficiu

BAREM DE CORECTARE

1. A. – a; B – c. 0,5 x 2 = **1 p.**
2. predicat; predicat verbal; a fi, a deveni, a ajunge, a rămâne, a părea; pronume reflexiv 0,25 x 4 = **1 p.**

3. A – 4; B – 1; C – 5; D – 2; E – 3 0,2x 5 = **1 p.**
4. Fratele meu îngrijește zilnic câinele. –**1 p.**
5. analizarea morfosintactică a verbelor: *plouând*, *tresărând*, *așteptând*, *sunt singur*, *duce*
0,4x 5 = **2 p.**
6. folosirea celor 4 verbe le cele patru moduri personale – 0,6 p.
 -folosirea celor 4 verbe le cele patru moduri nepersonale – 0,6 p.
 -creativitate –1 p.
 -coerența limbajului, expresivitate, corectitudine – 0,8 p **3 p.**

1 p. se acordă din oficiu

Tabelul nr. 1 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei experimentale la testul inițial*

NR. CRT.	NUMELE ŞI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. C.	0,5	0,5	1	0	0,8	1,5	1	5,30
2.	B. D.	1	1	0,5	1	0,8	2	1	7,30
3.	B. I.	0	0,5	1	0	0	0	1	2,50
4.	B. L.	1	1	0,2	1	0,8	2	1	7,00
5.	B. M.	0	0,5	1	0	0,8	1	1	4,30
6.	B. O.	1	1	1	0	0,8	2,2	1	7,00
7.	B. R.	1	0,5	1	0	0	0	1	3,50
8.	C. Ş.	0,5	0,5	1	1	2	2,5	1	8,50
9.	C. P.	0,5	0,5	1	1	2	3	1	9,00
10.	C. R.	0,5	1	1	0	0,8	2	1	6,30
11.	D. D.	1	1	0,8	1	2	2	1	8,80
12.	L. L.	0	0,5	0	1	0	1,5	1	4,00
13.	M. L.	1	0,5	0,2	1	2	2,5	1	8,20
14.	M. C.	1	1	1	0	2	2,5	1	8,50
15.	M. E.	1	1	0,2	1	2	3	1	9,20
16.	M. I.	1	1	0,2	1	0,8	3	1	9,00
17.	P. M.	0	0,5	1	1	0	1	1	4,50
18.	R. B.	0	0	1	0	0,8	2,2	1	5,00
19.	S. M.	0,5	1	1	0	0,8	1,8	1	6,10
20.	S. S.	0,5	0,5	0,6	0	0,8	1,8	1	5,20
	PROCENTAJ REALIZAT	75%	95%	95%	50%	80%	90%		MEDIA CLASEI: 6,41

Tabelul nr. 2 – *Tabel sintetic cu rezultatele clasei experimentale la testul inițial*

Note obținute	**Numărul elevilor**	**Procentaj %**
2-2,99	1	5 %
3-3,99	1	5 %
4-4,99	3	15 %
5-5,99	3	15 %
6-6,99	2	10 %
7-7,99	3	15 %
8-8,99	4	20 %
9-99	3	15 %
10	0	0 %

Histograma nr. 1

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea inițială

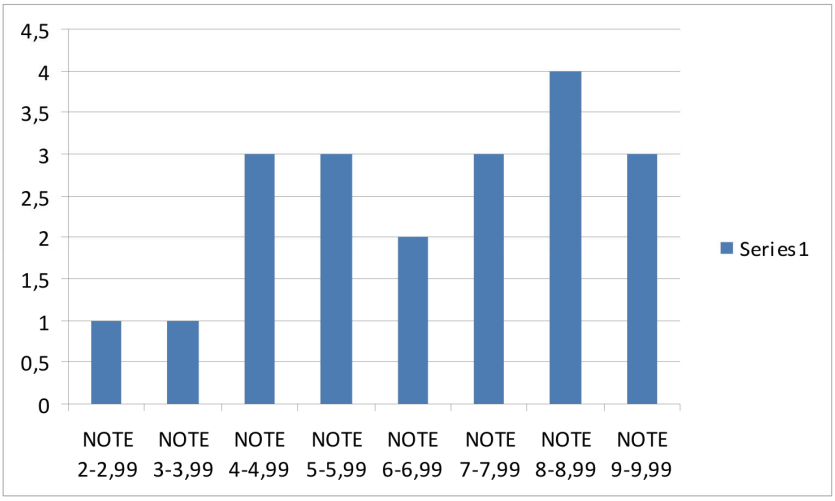
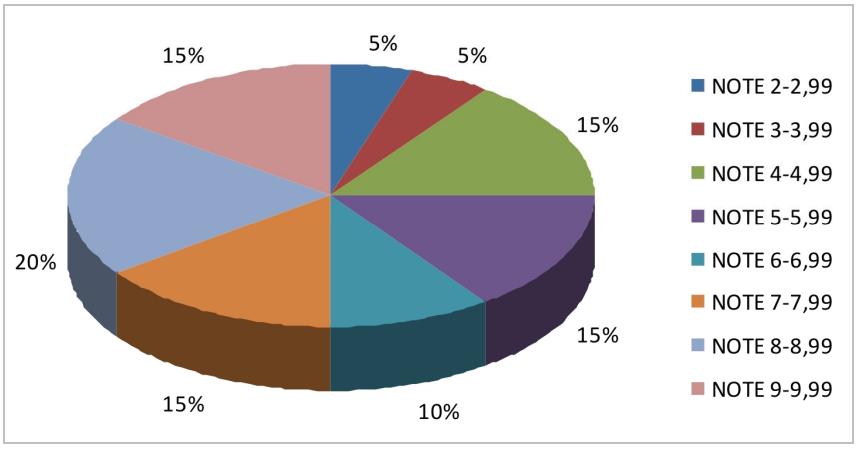


Diagrama areolară nr. 1

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea inițială



Poligonul de frecvență nr. 1

Frecvența rezultatelor eşantionului experimental la testul inițial

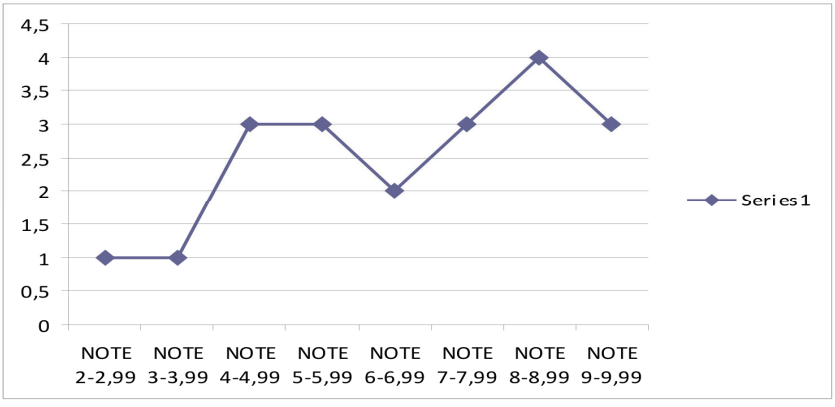
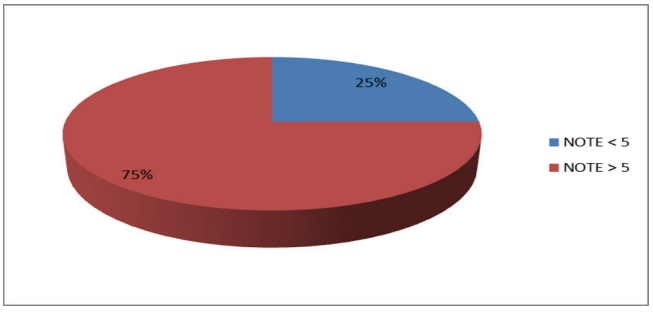


Diagrama areolară nr. 2
Procentul mediu de realizare



În urma aplicării testului inițial, la primul subiect, putem observa că majoritatea elevilor clasei experimentale sunt capabili să identifice verbele dintr-un text literar, doar un sfert dintre ei având probleme în identificarea acestei părți de vorbire.

În ceea ce privește subiectul al II-lea al testului inițial, putem remarca faptul că elevii clasei experimentale întâmpină dificultăți în identificarea construcțiilor reflexive și pasive și a modurilor verbale; la subiectul al III-lea al testului inițial, majoritatea elevilor clasei experimentale au putut face corespondența între formele verbale și timpuri; la subiectul al IV-lea al testului inițial, doar jumătate dintre elevii clasei experimentale au reușit să transforme construcția pasivă într-una activă.

Problemele majore apar la analiza morfosintactică și la redactarea unei compuneri folosind corect formele verbale. La subiectul al V-lea al testului inițial, 30% dintre elevii clasei experimentale au realizat analiza morfosintactică, iar 20% dintre ei întâmpină probleme în efectuarea acestei cerințe.

La ultima cerință a testului inițial, legată de redactarea unei compuneri folosind corect formele verbale, 15% dintre elevii clasei experimentale au reușit să rezolve această sarcină, iar 10% dintre ei nu au fost capabili să realizeze o compoziție literară.

Analizând rezultatele înregistrate în tabele, după finalizarea testului inițial, s-a constatat că elevii clasei experimentale stăpânesc noțiunile legate de categoriile gramaticale ale verbului – moduri, timpuri verbale, construcții verbale, persoană, număr, doar 25% întâmpinând dificultăți în identificarea acestei părți de vorbire și a categoriilor specifice acesteia. Problemele se concentrează însă în zona utilizării la nivelul unui text a formelor verbale.

Tabelul nr. 3 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei-martor la testul inițial*

NR. CRT.	NUMELE ȘI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. M.	1	1	0,5	0,5	1,2	2	1	7,20
2.	B.D.	0,5	0,5	1	0	0	1	1	4,00
3.	B. E.	1	0,5	0,5	0,5	0,8	2	1	6,30
4.	B. L.	1	0,5	1	0	0,8	0	1	4,30
5.	B. M.	1	1	1	1	0,4	0	1	5,40
6.	B. S.	1	0	0	0,5	0,8	0	1	3,30
7.	B. T.	0,5	1	1	1	0	1,5	1	6,00
8.	B. T. C.	1	1	1	1	0,4	3	1	8,40
9.	C. B.	0	0,5	1	0	0	0	1	2,50
10.	C. S.	1	0,5	1	1	1,2	1,5	1	7,20
11.	D. S.	1	1	0	0	0,4	1	1	4,40
12.	E.-. M.	1	1	1	1	2	2	1	9,00
13.	H. R.	1	1	1	1	0,8	1	1	6,80
14.	L. C.	0,5	0,5	0	0,5	0	1	1	3,50
15.	L. N.	1	1	1	1	1,2	2	1	8,20
16.	M. L.	0	1	1	1	0	1	1	5,00
17.	P. L.	1	0,5	0,5	1	0,4	1	1	5,40
18.	R. T.	1	0	0,5	0	0,8	1	1	4,30
19.	R. F.	1	1	0	0,5	0,8	1	1	5,30
20.	Ș. J.	1	1	1	1	0	2	1	7,00
	PROCENTAJ REALIZAT	90%	80%	80%	75%	70%	80%		MEDIA CLASEI: 5,67

Tabelul nr. 4 – *Tabel sintetic cu rezultatele testului inițial pe eşantionul-martor*

Note obținute	**Numărul elevilor**	**Procentaj %**
2-2,99	1	5%
3-3,99	2	10%
4-4,99	4	20%
5-5,99	4	20%
6-6,99	3	15%
7-7,99	3	15%
8-8,99	2	10%
9-99	1	5%

Histograma nr. 2
Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea inițială

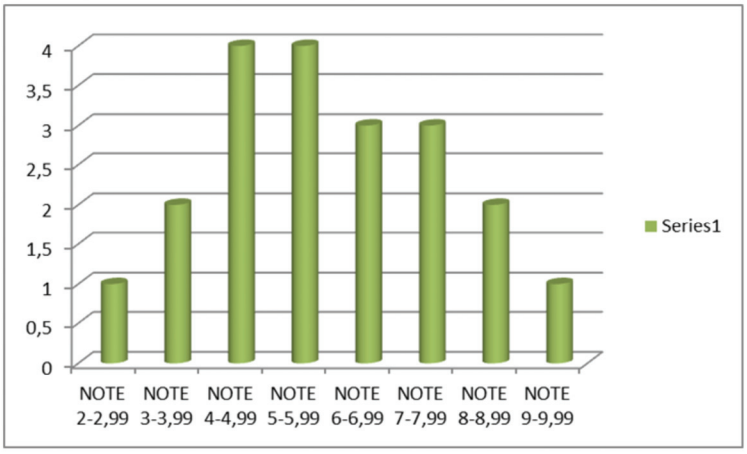
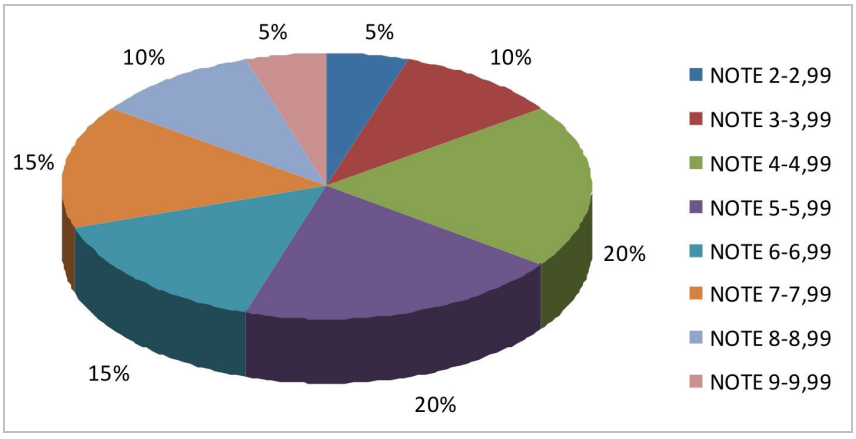


Diagrama areolară nr. 3
Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea inițială



Poligonul de frecvență nr. 2
Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea inițială

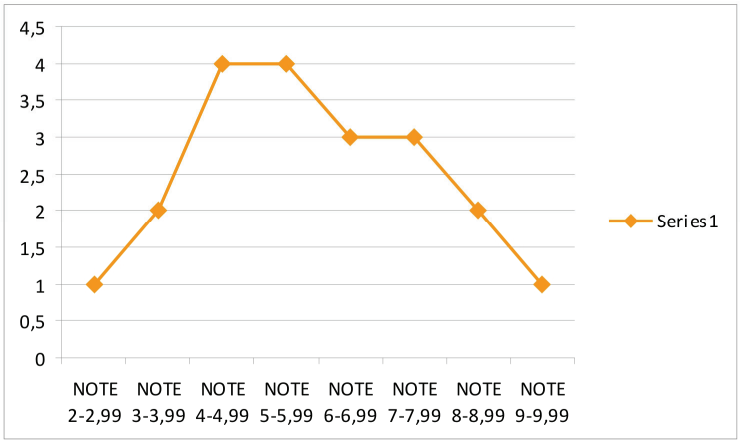
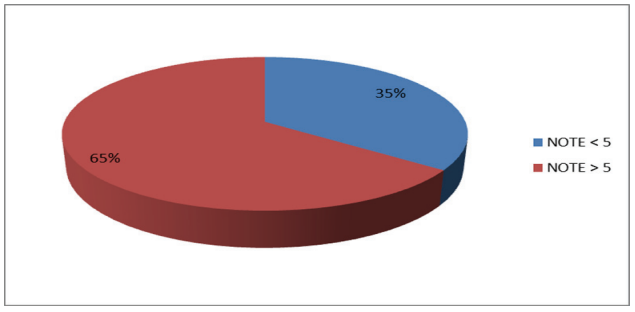


Diagrama areolară nr. 4
Procentul mediu de realizare eşantionul-martor – testul iniţial



Analizând rezultatele înregistrate în tabele, după finalizarea testului iniţial, s-a constatat că 65% dintre elevii clasei-martor stăpânesc noţiunile legate de categoriile gramaticale ale verbului – moduri, timpuri verbale, construcţii verbale, persoană, număr, iar 35% întâmpină dificultăţi în identificarea acestei părţi de vorbire şi a categoriilor specifice acesteia.

Histograma nr. 3 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul iniţial*

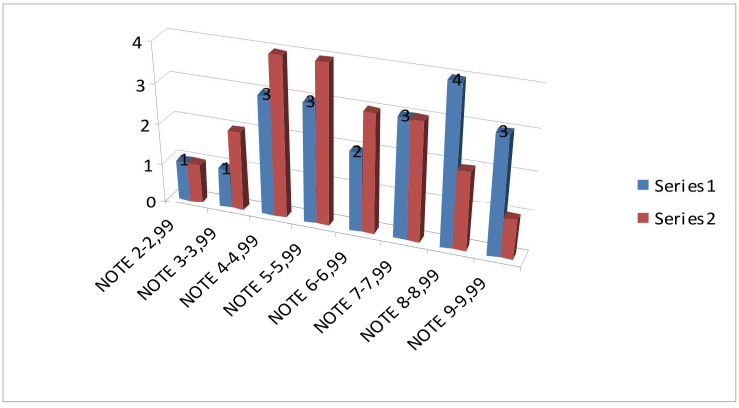
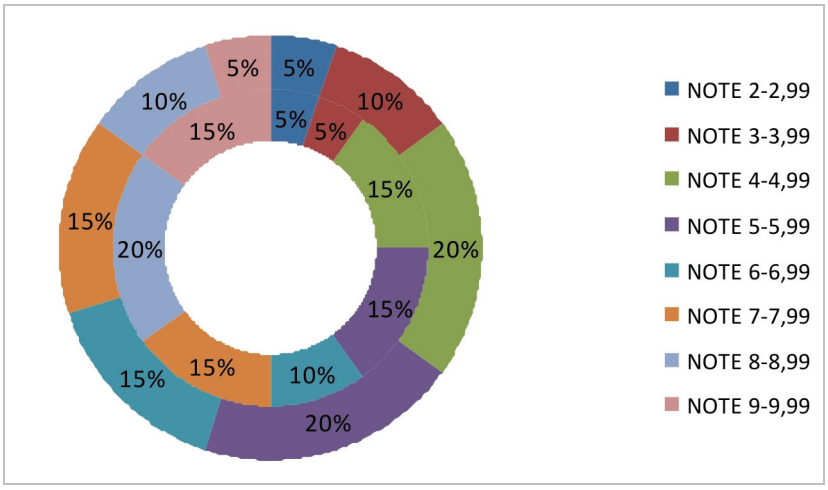
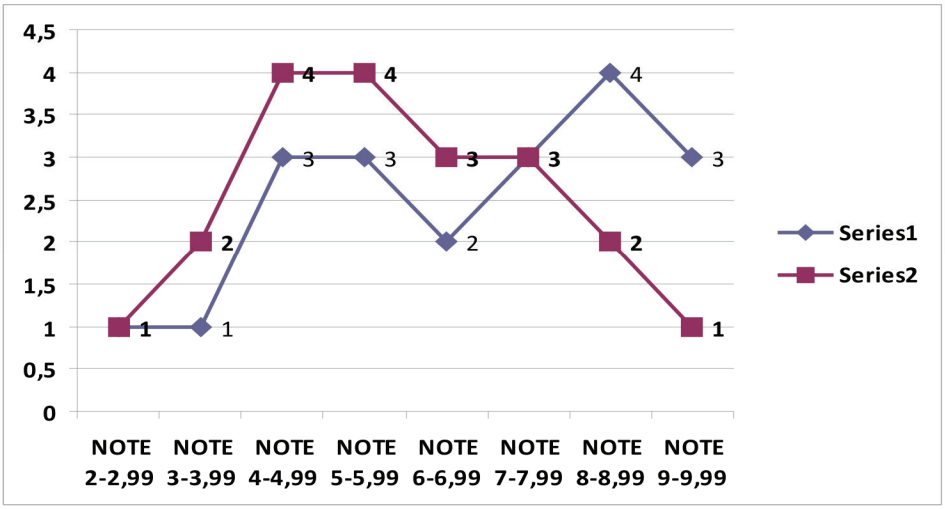


Diagrama areolară nr. 5 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul iniţial*



Poligoane de frecvenţă suprapuse nr. 3 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul iniţial*



Din analiza comparativă a rezultatelor obţinute de cele două eşantioane la testul de iniţial, s-a constatat că promovabilitatea pe clase este apropiată (75% eşantionul experimental şi 65% la eşantionul de control). Din punctul de vedere al rezultatelor, s-a constatat că eşantionul experimental a obţinut un procentaj mai mare la notele > 8 (35%), ca eşantionul de control (25%); la notele cuprinse între 7 şi 7,99 procentajul este identic (15%); la notele între 6 şi 6,99 eşantionul experimental a obţinut un procentaj mai mic (10%), faţă de grupul martor (15%); la notele între 5 şi 5,99 eşantionul experimental a obţinut un procentaj mai mic decât cel de control (15%).

3.3.4.2. Rezultate obţinute la evaluarea formativă

Etapa ameliorativă a avut un pronunţat caracter formativ. La eşantionul experimental (clasa a VIII-a C), s-au utilizat cu preponderenţă metode active, centrate pe elev pentru atingerea obiectivelor propuse. La eşantionul de control/martor, lecţiile de limba română s-au desfăşurat utilizându-se cu precădere de metodele tradiţionale.

Am aplicat ambelor clase un test formativ.

TEST

Se dă textul:
În frunza de cucută amară
îmi fluier bucuriile-şi-o neînţeleasă teamă
de moarte mă pătrunde,
cum vă privesc pe malul mării de secară,
flori de mac.

Aş vrea să vă cuprind,
că, nu ştiu cum, petalele ce le purtaţi
îmi par urzite
din spuma roşie
a unui cald şi-nflăcărat amurg de vară.

Aş vrea să vă culeg în braţe
feciorelnicul avânt,
dar vi-e atât de fragedă podoabă,
că nu-ndrăznesc,
o, nici la pieptul gândurilor mele să vă strâng.

Şi-aş vrea să vă strivesc,
că sunteţi roşii, roşii
cum nu au putut să fie pe pământ
decât aprinşii, mari stropi de sânge ce-au căzut
pe stânci
şi pe nisip în Ghetsemani de pe fruntea lui Isus,
când s-a-ngrozit de
moarte.
(L. Blaga, *Flori de mac*)

1. Subliniază forma corectă în enunțurile de mai jos:
Fi /Fii ambițios!
Mi-ar place/ Mi-ar plăcea să plecăm la munte.
Poate să se fi/ fii pierdut?
Să știi/ să ști că am înțeles ce gânduri ai.

1 p.

2. Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Încercuiește litera A, dacă consideri afirmația adevărată, și litera F, dacă o consideri falsă:
   a. Verbul este o parte de propoziție flexibilă. A / F
   b. Verbul *nu au putut* este un verb impersonal. A / F
   c. *Gerunziu, participiu, supin*, *infinitiv* sunt forme nepersonale. A / F
   d. Construcțiile pasive sunt însoțite de *un complement prepozițional (de agent).* A / F

1 p.

3. Alcătuiește două enunțuri în care să apară un verb impersonal și o locuțiune verbală.

1 p.

4. Transformă următoarele construcții active în construcții pasive:
   Am băut un ceai. .....
   Inginerii construiesc un bloc uriaş.....

1 p.

5. Analizează, conform cerințelor tabelului, verbele din a doua strofă a poeziei *Flori de mac*.

Nr.	**Verbul**	**Conjugarea**	**Modul**	**Timpul**	**Persoana**	**Numărul**	**Funcția sintactică**

2 p.

6. Rezolvați următoarele cerințe, folosind metoda cubului:
   Analizează verbele din următoare strofă, precizând: felul, numărul şi funcția în propoziție:

Şi-aş vrea să vă strivesc,
că sunteţi roşii, roşii

cum nu au putut să fie pe pământ
decât aprinşii, mari stropi de sânge ce-au căzut
pe stânci
şi pe nisip în Ghetsemani de pe fruntea lui Isus,
când s-a-ngrozit de
moarte.

Explică de ce verbul „a fi" este folosit în text cu valoare copulativă.
Compară cele trei răspunsuri şi încercuieşte numele elevului care şi-a învăţat foarte bine lecţia:
ANDREI: Verbul este partea de vorbire care exprimă acţiunea.
RADU: Verbul este partea de propoziţie care exprimă acţiunea şi existenţa.
DAN: Verbul este partea de vorbire care exprimă acţiunea, starea şi existenţa.
Argumentează de ce următoarele verbe nu sunt scrise corect. Scrie alături forma corectă:
creză- _ _ _ _ _
aşează- _ _ _ _ _
copii - _ _ _ _ _ _
Descrie în cel mult zece propoziţii o zi la şcoală, folosind următoarele verbe: *ascult, răspund, citesc, gândesc, scriu*.
Aplică formele de perfect simplu, la persoana a III-a, numărul singular pentru următoarele verbe: *a dona, a merge, a decupa, a cere, a scrie*.

3 p.

1 p. se acordă din oficiu

BAREM DE CORECTARE – TEST FORMATIV

1.
Fi /Fii mbiţios!
Mi-ar place/ Mi-ar plăcea să plecăm la munte.
Poate să se fi/ fii pierdut?
-Să ştii/ să şti că am înţeles ce gânduri ai.

0,25 x 4= **1 p.**

2. a. – F; b. – F; c. – A; d – A. 0,25 x 4= **1 p.**
3. Verb impersonal: *a ploua*
Locuţiune verbală: *a băga de seamă*

0,5 x 2= **1 p.**

4. Transformarea în construcţii pasive: Ceaiul este băut de către tânăr.
Blocul uriaş este construit de către inginer. 0,5 x 2= **1 p.**
5. analizarea morfosintactică a verbelor: *aş vrea, să cuprind, nu ştiu, purtaţi, par urzite*
0,4x 5 = **2 p.**
6. Rezolvarea cubului 0,5x 6 = **3 p.**
1 p. se acordă din oficiu

Tabelul nr. 5 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei experimentale la testul formativ*

NR. CRT.	NUMELE ŞI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. C.	1	0,5	1	0	1,6	2	1	7,10
2.	B. D.	1	1	1	1	1,2	2	1	8,20
3.	B. I.	0	0,5	0	0	0,4	1,5	1	3,40
4.	B. L.	1	1	0,5	1	1,2	2,5	1	8,20
5.	B. M.	0	0,5	1	1	0,8	1,5	1	5,80
6.	B. O.	1	1	1	0	1,2	3	1	8,20
7.	B. R.	1	0,5	1	0	0	1	1	4,50
8.	C. Ş.	0,5	0,5	1	1	2	3	1	9,00
9.	C. P.	1	0,5	1	1	2	3	1	9,50
10.	C. R.	0,5	1	1	0	1,6	3	1	8,10
11.	D. D.	1	1	1	1	2	2,5	1	9,50
12.	L. L.	0	0,5	0	1	0,4	1,5	1	4,40
13.	M. L.	1	0,5	0,5	1	2	2,5	1	8,50
14.	M. C.	1	1	1	0	2	3	1	9,00
15.	M. E.	1	1	1	1	2	3	1	10
16.	M. I.	1	1	0,5	1	1,2	3	1	9,70
17.	P. M.	0,5	0,5	1	1	0	1	1	5,00
18.	R. B.	1	0	1	0,5	0,8	2	1	6,30
19.	S. M.	1	1	1	1	0	3	1	8,00
20.	S. S.	1	0,5	1	0	1,2	2,5	1	7,20
	PROCENTAJ REALIZAT	85%	95%	90%	65%	85%	90%		MEDIA CLASEI: 7,48

Tabelul nr. 6 – *Tabel sintetic cu rezultatele eşantionului experimental la testul formativ*

Note obţinute	**Numărul elevilor**	**Procentaj %**
3-3,99	1	5%
4-4,99	2	10%
5-5,99	2	10%
6-6,99	1	5%
7-7,99	2	10%
8-8,99	6	30%
9-99	5	25%
10	1	5%

Interpretând statistic rezultatele testului formativ, la clasa experimentală, putem observa următoarele rezultate:

Histograma nr. 4

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea formativă

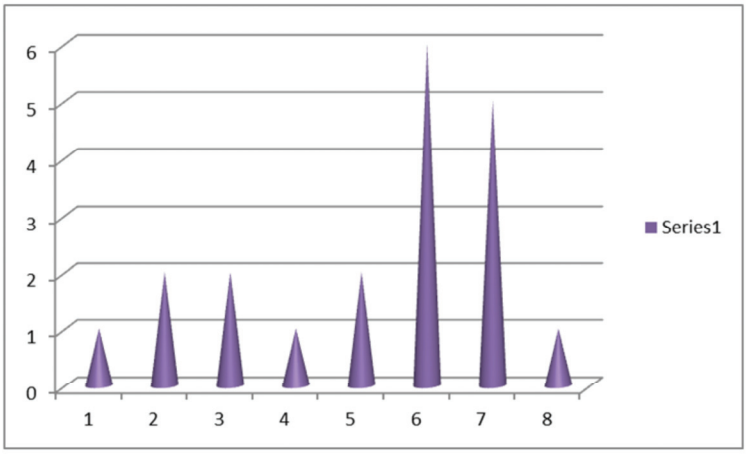
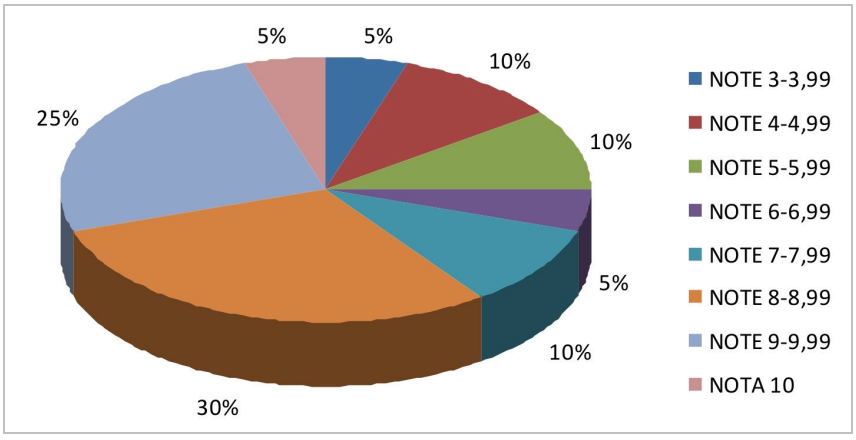


Diagrama areolară nr. 6

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea formativă



Poligonul de frecvență nr. 4

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea formativă

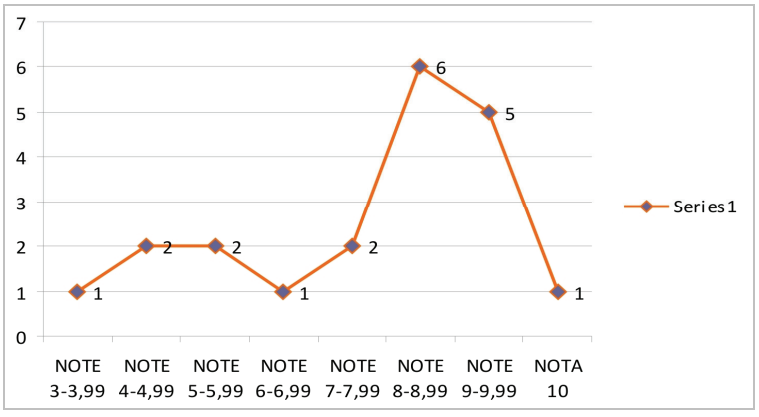
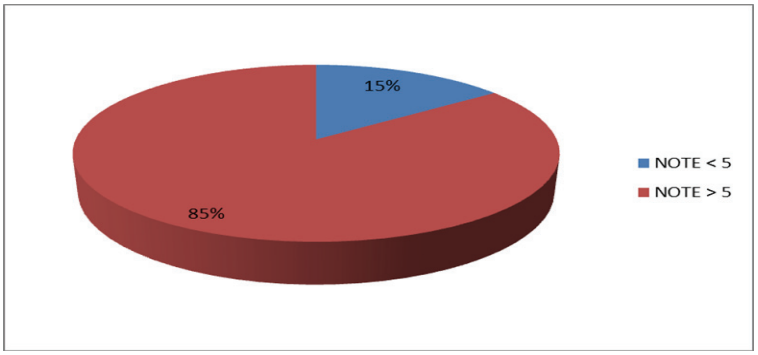


Diagrama areolară nr. 7
Procentul mediu de realizare
Eşantionul experimental – testul formativ



Din datele înregistrate mai sus, se constată o creştere a procentului de realizare a itemilor, de la 75% la testul inițial, la 85% la testul formativ. A scăzut numărul elevilor cu note < 5 (de la 5 la 3) şi a crescut numărul elevilor cu note > 8 (de la 35% la 60%). Aceasta înseamnă nu numai un spor la nivelul cunoştinţelor elevilor, ci și la nivelul dezvoltării competenţelor, dat fiind şi aportul strategiei active aplicate.

La prima cerință a testului formativ, majoritatea elevilor clasei experimentale au subliniat formelor verbale scrise corect, 15% dintre ei alegând forma verbală incorectă.

În ceea ce privește cea de-a doua cerință a testului formativ, o bună parte dintre elevii clasei experimentale au identificat afirmațiile adevărate şi a cele false legate de verb, 5% dintre ei greșind toate variantele de răspuns.

La subiectul al III-lea al testului formativ, 75% dintre elevii clasei experimentale au putut identifica verbul impersonal şi locuțiunea verbală, iar 10% dintre ei nu au fost capabili să realizeze această cerință.

La cerința a IV-a a testului formativ, 65% dintre elevii clasei experimentale au reuşit să transforme construcția pasivă într-una activă, iar 35% dintre copii nu s-au descurcat în rezolvarea acestui subiect.

La subiectul al V-lea al testului formativ, au apărut problemele majore, doar un sfert dintre elevii clasei experimentale s-au descurcat la analiza morfosintactică, mulți dintre ei întâmpinând probleme în realizarea acestei cerințe.

La ultimul subiect a testului formativ, legat de realizarea unei cerințe folosind metoda cubului, doar 40% dintre elevii clasei experimentale au reuşit să rezolve această sarcină.

Tabelul nr. 7 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei-martor la testul formativ*

NR. CRT.	NUMELE ŞI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. M.	1	1	1	0,5	1,2	2	1	7,70
2.	B.D.	0,5	0,5	1	0	0,4	1	1	4,40
3.	B. E.	1	0,5	1	0,5	0,8	2	1	6,80
4.	B. L.	1	1	1	1	0	0	1	5,00
5.	B. M.	1	1	1	1	0,8	0	1	5,80
6.	B. S.	0	0	0	1	1,2	1	1	4,20
7.	B. T.	1	1	1	1	0	1,5	1	6,50
8.	B. T. C.	1	1	1	1	0,8	3	1	8,80
9.	C. B.	0,5	0	0,5	0	1,2	0	1	3,20
10.	C. S.	1	0,5	1	1	1,2	2	1	7,70
11.	D. S.	1	1	1	0	0	1	1	5,00
12.	E.-. M.	1	1	1	1	2	2,2	1	9,20
13.	H. R.	1	1	1	1	1,2	1	1	7,20
14.	L. C.	0	1	1	0	0	1	1	4,00
15.	L. N.	1	1	1	1	1,6	2	1	8,60
16.	M. L.	1	1	0	1	0	1	1	5,00
17.	P. L.	1	0,5	0,5	1	0,8	1	1	5,80
18.	R. T.	1	0	1	0	0,8	1	1	4,80
19.	R. F.	1	1	1	0,5	0,8	1	1	6,30
20.	Ş. J.	1	0	1	1	0,8	2	1	6,80
	PROCENTAJ REALIZAT	90%	80%	90%	75%	75%	85%		MEDIA CLASEI: 6,14

Tabelul nr. 8 – *Tabel sintetic cu rezultatele testului formativ pe eşantionul-martor*

Note obținute	**Numărul elevilor**	**Procentaj %**
3-3,99	1	5 %
4-4,99	4	20 %
5-5,99	5	25 %
6-6,99	4	20 %
7-7,99	3	15 %
8-8,99	2	10 %
9-99	1	5 %
10	0	0 %

Histograma nr. 5

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea formativă

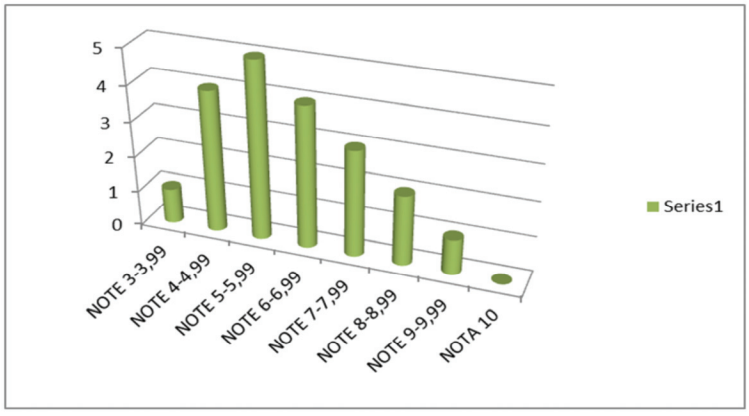
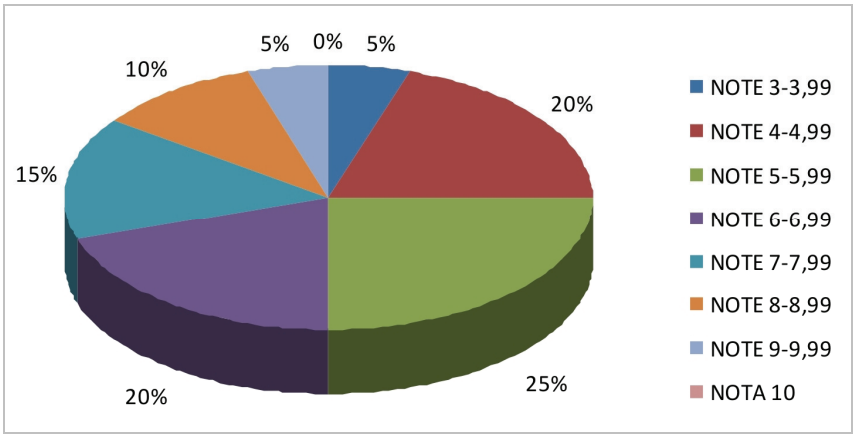


Diagrama areolară nr. 8

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea formativă



Poligonul de frecvenţă nr. 5

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea formativă

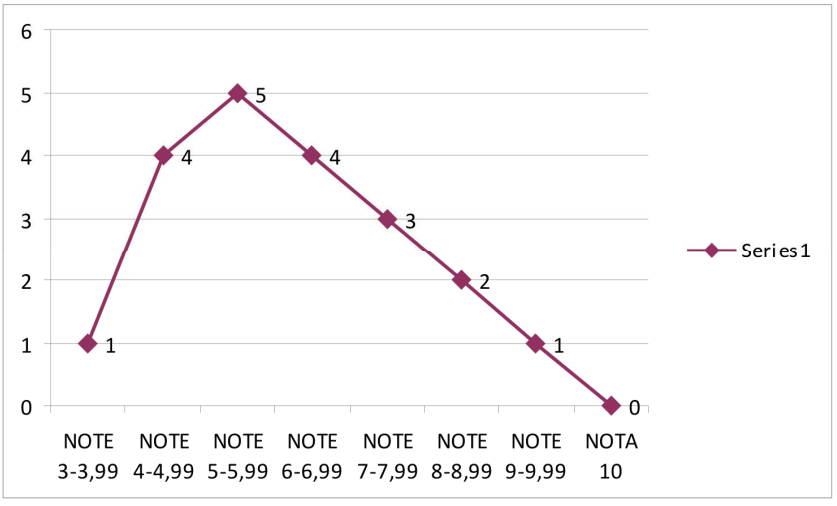
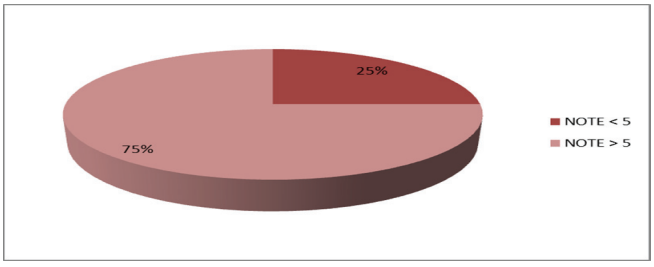


Diagrama areolară nr. 9
Procentul mediu de realizare
Eşantionul-martor – testul formativ



Din datele înregistrate mai sus, la clasa-martor se constată o stagnare a procentului în privința notelor > 8 (15% atât la testul inițial, cât și la cel formativ), dar o ușoară ameliorare a procentului legat de notele < 5 – la testul inițial, au fost 35% dintre elevii clasei-martor care au luat note < 5, iar la testul formativ, rezultatele s-au îmbunătățit cu 10 %.

Pentru a putea interpreta mai bine datele obținute la testul de control, voi reprezenta grafic, în paralel, rezultatele pe calificative a celor două eșantioane:

Histograma nr. 8 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul formativ*

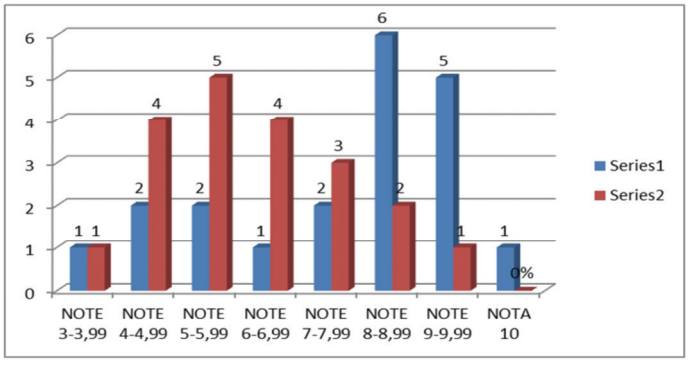
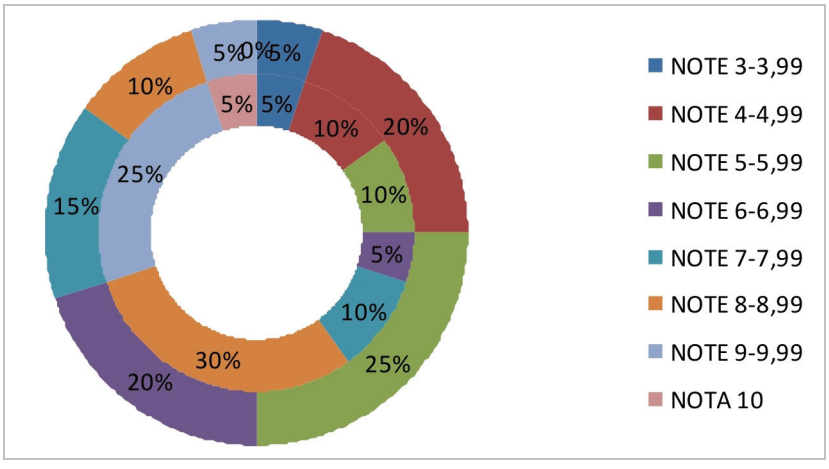
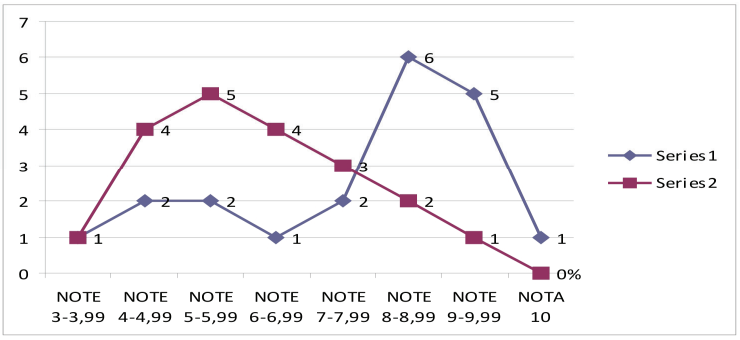


Diagrama areolară nr. 10
Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul formativ



Poligonul de frecvență suprapus nr. 5 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul formativ*



Observând graficele ce reprezintă comparativ cele două eşantioane, după testul de ameliorare, se constată că rezultatele obținute de eşantionul experimental sunt situate deasupra celor obținute de eşantionul de control cu 10%. Aceste constatări îmi întăresc convingerea că măsurile aplicate în etapa ameliorativă au fost eficiente, iar continuarea activității pe această direcție va avea rezultate îmbucurătoare.

Comparând şi rezultatele obținute de cele două eşantioane, la testul inițial şi la testul formativ, situația se prezintă astfel:

Histograma nr. 6 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental după testul inițial şi cel formativ*

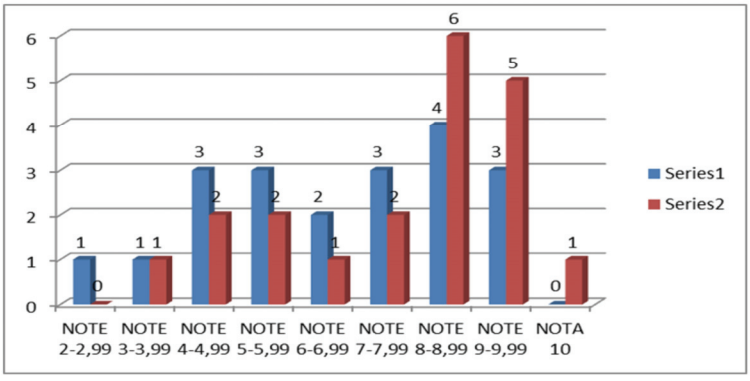
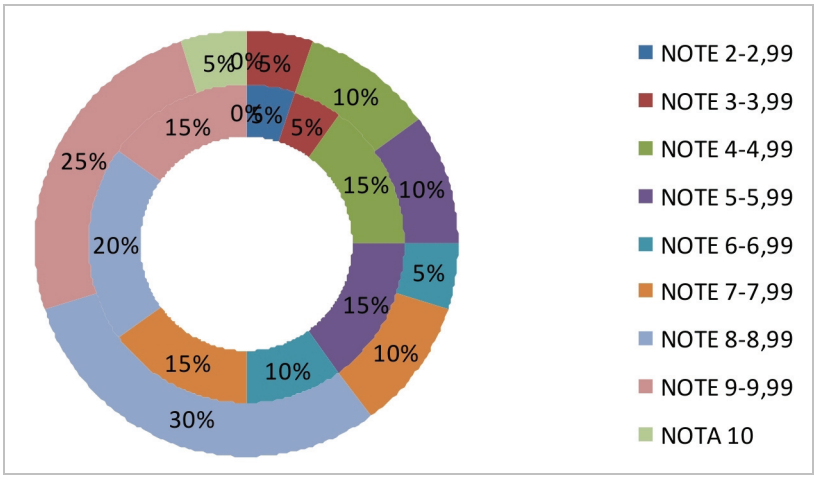
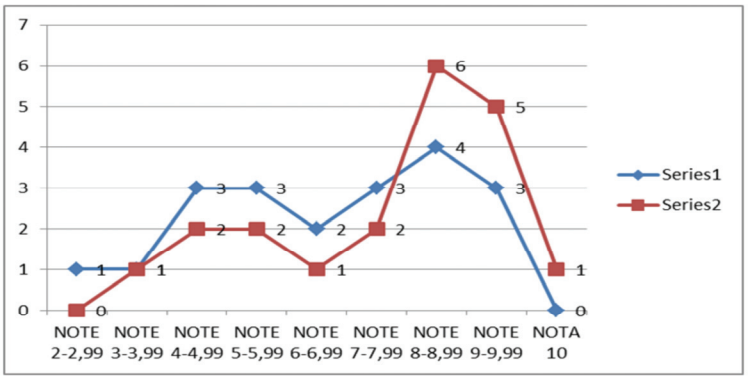


Diagrama areolară nr. 11

Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental după testul inițial şi cel formativ



Poligoane de frecvenţă suprapuse nr. 6 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental după testul iniţial şi cel formativ*



Histograma nr. 7 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului-martor după testul iniţial şi cel formativ*

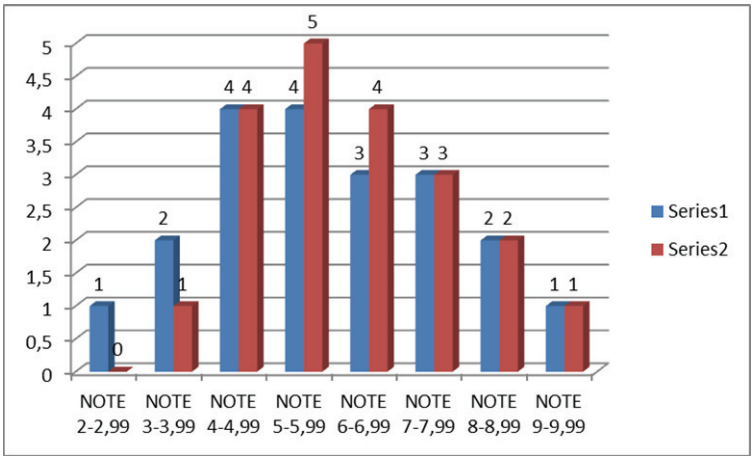
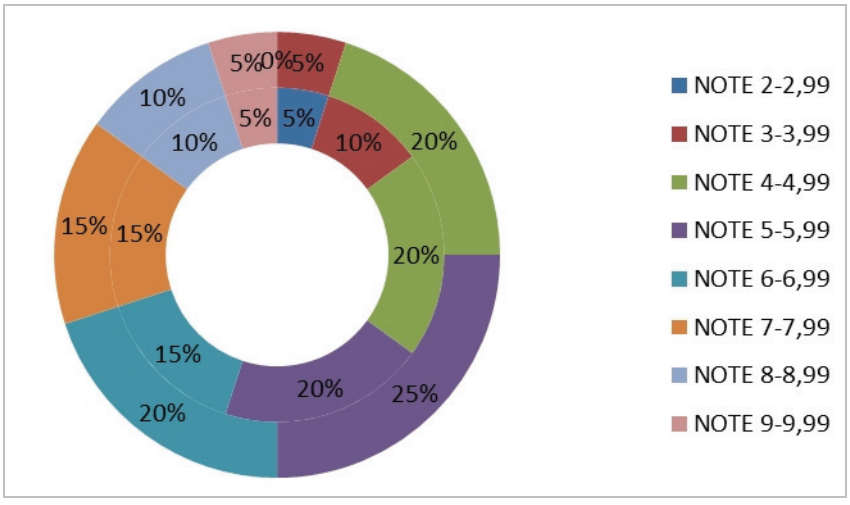
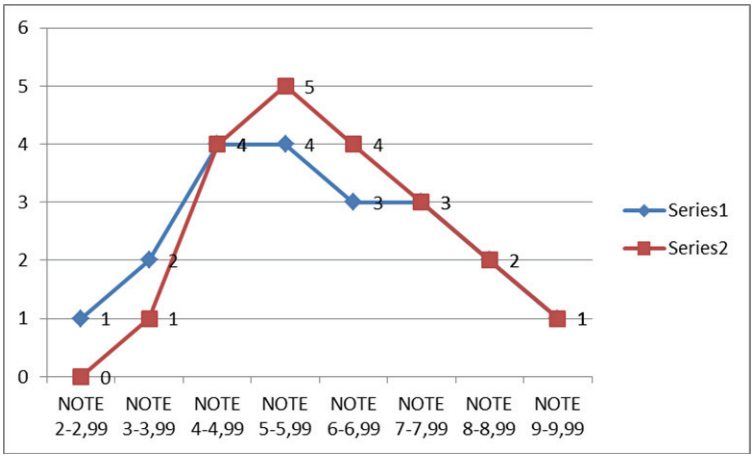


Diagrama areolară nr. 12
Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului-martor după testul iniţial şi cel formativ



Poligoane de frecvență suprapuse nr. 7 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului-martor după testul inițial şi cel formativ*



Eşantionul experimental şi-a îmbunătățit notele cuprinse între 7 şi 10 (de la 50% la testul inițial, la 70% la testul de ameliorare), iar ceea ce este încurajator este scăderea notelor < 5 cu 10% (de la 25 % la testul inițial, la 15% la testul formativ).

Eşantionul de control şi-a modificat procentajul la notele < 5 (de la 35% la testul inițial, la 25% la testul ameliorativ), rezultatele între 8 şi 10 au stagnat (15% la ambele teste) şi ponderea notelor între 7 şi 7,99 rămânând, de asemenea, neschimbată (15 %).

3.3.4.3. Rezultate obținute la evaluarea finală

Etapa evaluării finale a constat în aplicarea unui test de evaluare finală în scopul comparării rezultatelor obținute după proiectarea şi desfăşurarea lecțiilor fundamentate pe metode activ-participative, centrate pe elev, cu rezultatele de la testele inițiale.

În lecțiile premergătoare testului final s-a acordat o atenție deosebită eliminării lacunelor existente în pregătirea elevilor la limba română, prin căi diferite în funcție de eşantion:

• eşantionul experimental – continuarea utilizării strategiilor active: crearea suportului afectiv şi motivațional necesar participării active la lecții; aplicarea unui curriculum diferențiat; stimulări şi aprecieri pozitive în caz de reuşită; jocuri diverse, concursuri şi activități pe echipe cu sarcini antrenante;

• eşantionul de control (martor) – repetarea cu elevii a noțiunilor gramaticale mai dificile, prin exersarea lor în cadrul unor exerciții diverse realizate în clasă sau acasă.

TEST DE EVALUARE FINALĂ

Se dă textul:
S-a întors cercetătoarea
Să le spuie la surori
Că-i deschisă toata floarea
Şi câmpia, de cu zori.

Şi-au plecat aproape toate
La cules, cu mii si mii,
Lăsând vorbă la nepoate
Să-ngrijească de copii.

Căci muscoii şi bondarii
Şi-alte neamuri de pădure,
Pe şoptite, ca tâlharii,
Umblau mierea să le-o fure.

Însă paza-n stupi e bună,
Că târziu, după apus,
Colo jos, subt stupi, la lună,
Ei zăceau cu burta-n sus.
(Tudor Arghezi, *Paza bună*)

1. Scrie câte un sinonim pentru următoarele locuțiuni verbale:
   - a-şi da duhul =.....
   - a da în vileag = ...
   - a da ordine = ...
   - a băga de seamă = ...

1 p.

2. Precizează valoarea verbului *a fi* din secvențele :
   a. Acela era un cuvânt profund ……..
   b. Aş fi recitat ……..
   c. Nava era într-adevăr acolo ……..
   d. Copilul este apreciat de dascălul său.....

3. Rescrie corect enunțul: *Şti că nu poți venii acum la noua locație, dar fi încrezător că aceasta v-a impresiona toți vizitatorii.*

1 p.

4. Puneți verbele din paranteză la modul, timpul, persoana şi numărul cerute de subiectul propoziției:

Toți elevii (a dori – condițional-optativ, prezent) ca profesorul (a da – conjunctiv, prezent) multe note bune, dar acesta le (a pune – indicativ, prezent) note frumoase doar celor silitori. (a fi – imperativ) ambițioşi şi profesorul (a premia – indicativ, viitor) şi pe voi!

1 p.

5. Analizează, conform cerințelor tabelului, verbele din a doua strofă a poeziei *Paza bună.*

Nr.	**Verbul**	**Conjugarea**	**Modul**	**Timpul**	**Persoana**	**Numărul**	**Funcția sintactică**

2 p.

6. Redactează o compunere de minimum 15 rânduri în care să-ți imaginezi o întâmplare petrecută la școală. Va trebui să folosești și patru verbe diferite la cele patru moduri personale și patru verbe diferite la cele patru forme nepersonale.

3p.

1 p. se acordă din oficiu.

BAREM DE CORECTARE

1. a-și da duhul = a muri
a da în vileag = a dezvălui
a da ordine = a comanda
a băga de seamă = a observa
0,25 x 4 = **1 p.**

2. a – valoare copulativă; b – valoare auxiliară; c – valoare predicativă; d. – valoare predicativă.
0,25 x 4 = **1 p.**

3. *Ştii că nu poţi veni acum la noua locaţie, dar fii încrezător că aceasta va impresiona toţi vizitatorii.*
0,25 x 4 = **1 p.**

4. Toţi elevii **şi-ar dori** ca profesorul **să** le **dea** multe note bune, dar acesta le **pune** note frumoase doar celor silitori. **Fiţi** ambiţioşi şi profesorul **vă va premia** şi pe voi!
0,20 x 5 = **1 p.**

5. analizarea morfosintactică a verbelor: *au plecat, la cules, lăsând, să-ngrijească*
0,5 x 4 = **2 p.**

6. folosirea celor 4 verbe le cele patru moduri personale – 0,6 p.
-folosirea celor 4 verbe le cele patru forme nepersonale – 0,6 p.
-creativitate -1 p.
-coerenţa limbajului, expresivitate, corectitudine – 0,8 p
1 p. se acordă din oficiu.

Tabelul nr. 9 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei experimentale la testul final*

NR. CRT.	NUMELE ŞI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. C.	1	0,5	1	0	2	2,6	1	8,10
2.	B. D.	1	1	1	1	1,5	2,2	1	8,70
3.	B. I.	0	0,5	0	0,5	0,5	1,8	1	4,30
4.	B. L.	1	1	0,5	1	2	2,5	1	9,00
5.	B. M.	1	0	1	1	0	2,4	1	6,40
6.	B. O.	1	1	1	0,4	2	3	1	9,40
7.	B. R.	1	0,5	1	0	0	1,6	1	5,10
8.	C. Ş.	0,5	0,5	1	1	2	3	1	9,00
9.	C. P.	1	1	1	1	2	3	1	10
10.	C. R.	1	1	1	0	2	3	1	9
11.	D. D.	1	1	1	1	2	2,6	1	9,60
12.	L. L.	0	0,5	0	1	0,5	1,6	1	4,60
13.	M. .	1	1	0,5	1	2	2,6	1	9,10
14.	M. C.	1	1	1	0,4	2	3	1	9,40
15.	M. E.	1	1	1	1	2	3	1	10
16.	M. I.	1	1	1	1	2	3	1	10
17.	P. M.	1	0,5	1	1	0	1	1	5,50
18.	R. B.	1	0	1	0,5	1,5	2	1	7,00
19.	S. M.	1	1	1	1	0,5	3	1	8,50
20.	S. S.	1	1	1	0	1,5	2,5	1	8,00
	PROCENTAJ REALIZAT	90%	90%	90%	80%	85%	100%		MEDIA CLASEI: 8,03

Tabelul nr. 10 – *Tabel sintetic cu rezultatele eşantionului experimental la testul final*

Note obținute	Numărul elevilor	Procentaj %
3-3,99	0	0%
4-4,99	2	10%
5-5,99	2	10%
6-6,99	1	5%
7-7,99	1	5%
8-8,99	4	20%
9-99	7	35%
10	3	15%

Histograma nr. 8

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea finală

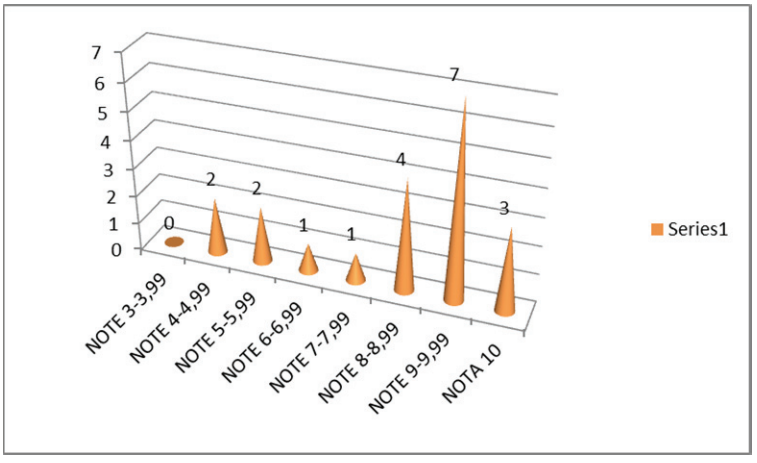
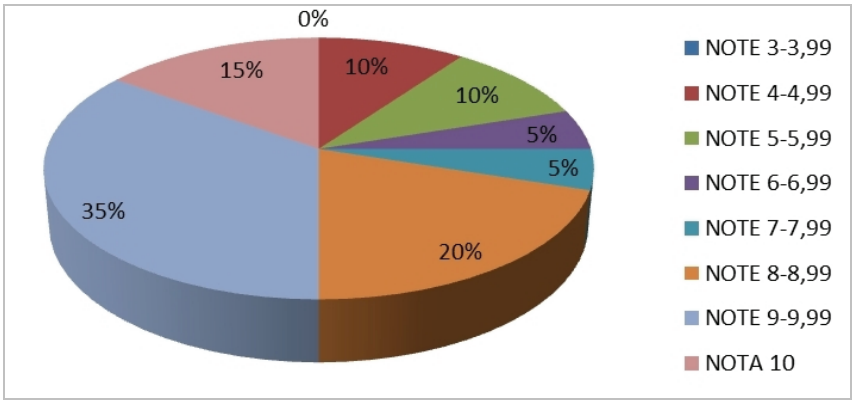


Diagrama areolară nr. 13

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea finală



Poligonul de frecvență nr. 8
Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa experimentală la evaluarea finală

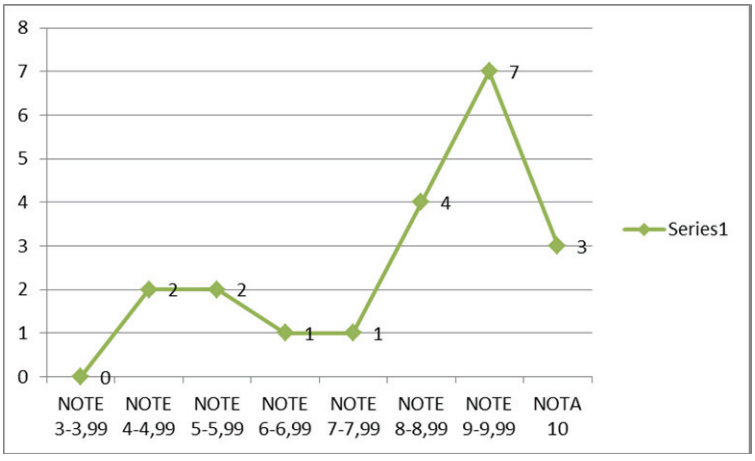
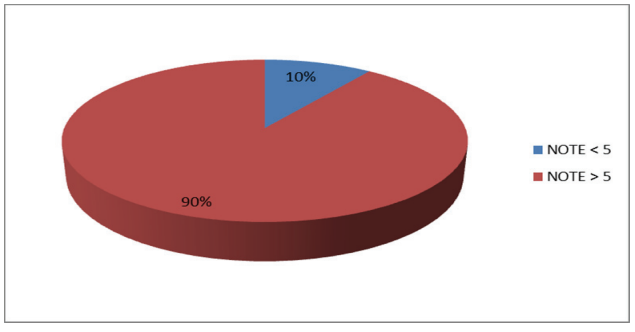


Diagrama areolară nr. 14
Procentul mediu de realizare
Eşantionul experimental – testul final



Analizând rezultatele înregistrate în graficele de mai sus observăm că numărul elevilor de la clasa experimentală care au obținut rezultate bune şi foarte bune a crescut semnificativ (de la 7 elevi care au luat note între 8 şi 10 la testarea inițială, la 14 elevi care au luat aceste note la testarea finală). 3 copii de la clasa experimentală au reuşit să obțină nota 10. De asemenea, absența rezultatelor nesatisfăcătoare dovedește că elevii şi-au însuşit bine cunoştințele legate de categoria morfologică a verbului, ca fundament al dezvoltării comunicării scrise. Lacune destul de mari au cei doi elevi care au obținut note între 4 şi 4,99. Ei dovedesc mare nesiguranță în rezolvarea exercițiilor legate de categoriile gramaticale ale verbului şi au probleme de redactare.

În urma aplicării testului final, la primul subiect, putem observa că majoritatea elevilor clasei experimentale sunt capabili să identifice sinonime pentru locuțiunile verbale, doar 10% dintre ei nu au reuşit să rezolve această cerință.

În ceea ce privește cerința a doua a testului final, un număr însemnat dintre elevii clasei experimentale au găsit toate valorile gramaticale ale verbului *a fi*, doar 10% dintre aceştia nereuşind să găsească nicio valoare morfologică.

La subiectul al III-lea al testului final, 80% dintre elevii clasei experimentale au putut face corespondența între formele verbale şi timpuri, iar 10% dintre ei nu sunt capabili să realizeze această cerință.

Cu privire la cerința legată de scrierea corectă a unui enunț, folosind forma adecvată a verbelor, 60% dintre elevii clasei experimentale au reușit să rescrie enunțul fără nicio greșeală și doar 20% dintre copii au greșit întregul enunț.

La subiectul al V-lea al testului final, 55% dintre elevii clasei experimentale s-au descurcat la analiza morfosintactică, iar 15% dintre ei tot întâmpină probleme în realizarea acestei cerințe.

La ultima cerință a testului final, legată de redactarea unei compuneri folosind corect formele verbale, doar 40% dintre elevii clasei experimentale au reușit să rezolve integral această sarcină.

Tabelul nr. 11 – *Tabel analitic cu rezultatele clasei-martor la testul final*

NR. CRT.	NUMELE ŞI PRENUMELE	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S6	P. DIN OF.	NOTA
1.	B. M.	1	1	1	0,6	1,5	2	1	8,10
2.	B.D.	0,5	0,5	0	0,6	1	1	1	4,60
3.	B. E.	1	0,5	1	0,8	1	2	1	7,30
4.	B. L.	1	1	1	1	0,5	0	1	5,50
5.	B. M.	1	1	1	1	1	0	1	6,00
6.	B. S.	0	0	0	1	1,5	1	1	4,50
7.	B. T.	1	1	1	1	0	1,8	1	6,80
8.	B. T. C.	1	1	1	1	1	3	1	9,00
9.	C. B.	0,5	1	0,5	0	1,5	0	1	4,50
10.	C. S.	1	0,5	1	1	1,5	2,2	1	8,20
11.	D. S.	1	1	1	0	0	1,6	1	5,60
12.	E.-. M.	1	1	1	1	2	2,6	1	9,60
13.	H. R.	1	1	1	1	1,5	1	1	7,50
14.	L. C.	0	1	1	1	0	0,6	1	4,60
15.	L. N.	1	1	1	1	1,5	2,4	1	8,90
16.	M. L.	1	1	0	1	0	1,5	1	5,50
17.	P. L.	1	0,5	0,5	1	1,5	1,2	1	6,70
18.	R. T.	1	0	1	0	0	1	1	4,80
19.	R. F.	1	1	1	0,8	1	1	1	6,80
20.	Ş. J.	1	1	1	1	1,5	2	1	7,50
	PROCENTAJ RELIZAT	90%	90%	85%	85%	75%	85%		MEDIA CLASEI: 6,60

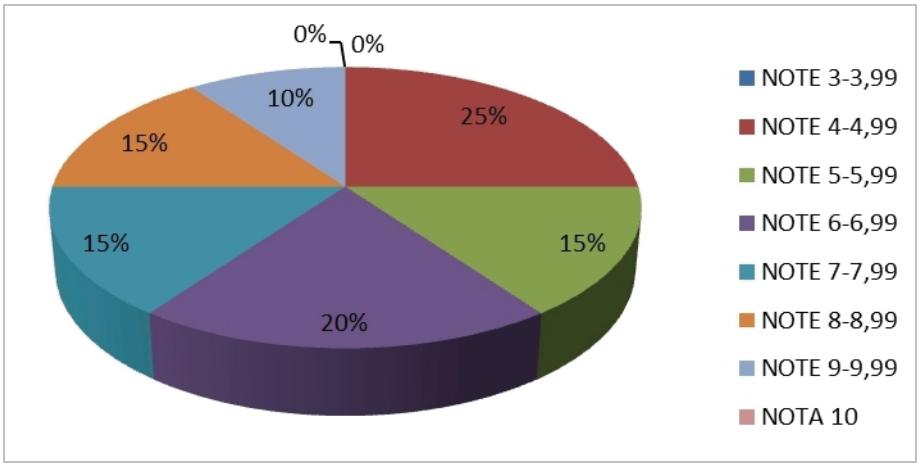
Tabelul nr. 12 – *Tabel sintetic cu rezultatele testului final pe eşantionul-martor*

Note obținute	**Numărul elevilor**	**Procentaj %**
3-3,99	0	0%
4-4,99	5	25 %
5-5,99	3	15 %

Note obținute	Numărul elevilor	Procentaj %
6-6,99	4	20 %
7-7,99	3	15 %
8-8,99	3	15 %
9-99	2	10 %
10	0	0%

Diagrama areolară nr. 15

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea finală



Poligonul de frecvență nr. 9

Reprezentarea grafică a rezultatelor şcolarilor de la clasa-martor la evaluarea finală

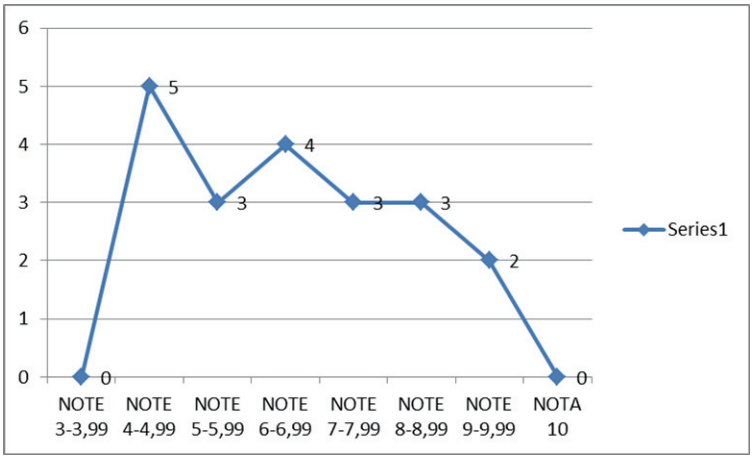
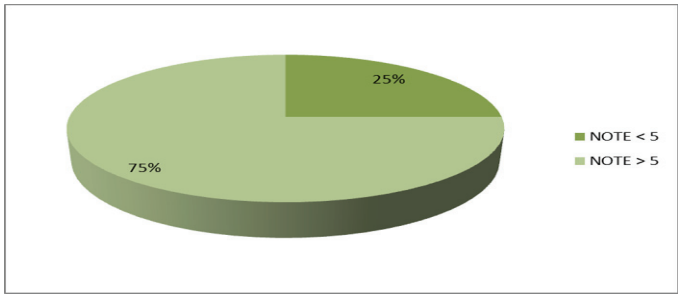


Diagrama areolară nr. 16
Procentul mediu de realizare al eşantionului-martor – testul final



Histograma nr. 9 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul final*

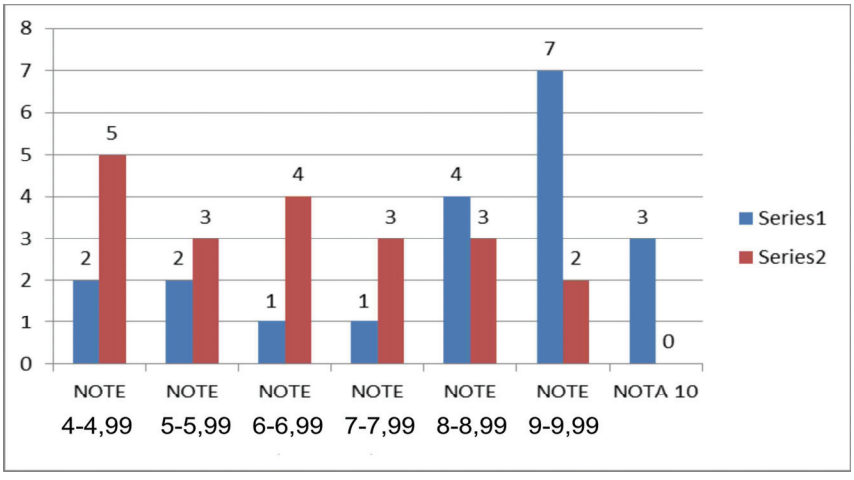
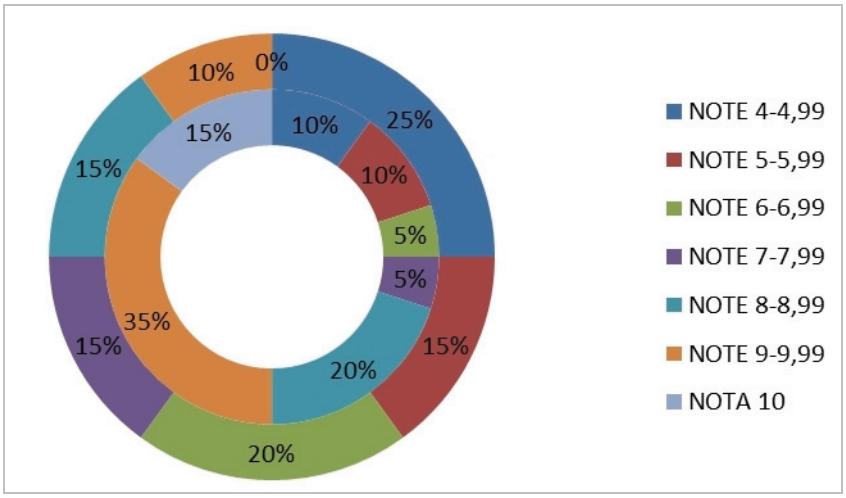
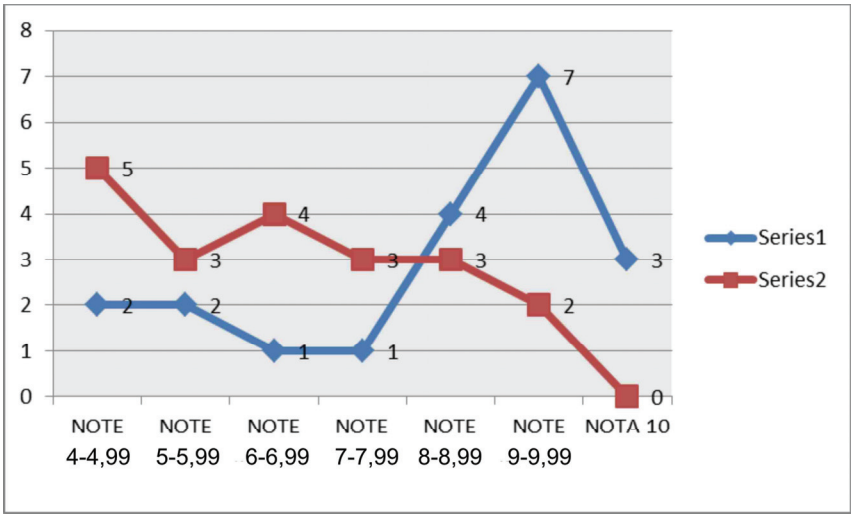


Diagrama areolară nr. 17 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul final*



Poligoane de frecvență suprapuse nr. 10 – *Reprezentarea grafică a rezultatelor eşantionului experimental şi a eşantionului-martor după testul final*



Din rezultatele transpuse în graficele de mai sus s-a constatat că 75 % din numărul total al elevilor de la clasa-martor au obținut note de promovare a testului final, iar restul de 25% întâmpină încă dificultăți în identificarea verbelor şi a categoriilor gramaticale specifice acestuia.

În acest moment se pot compara rezultatele obținute de cele două eşantioane la testul final. Astfel, promovabilitatea primului eşantion este de 90%, iar a celui de-al doilea de 75%.

Comparând şi rezultatele obținute de cele două eşantioane, la testul inițial şi la testul final, situația se prezintă astfel:

Histograma nr. 10

Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul experimental

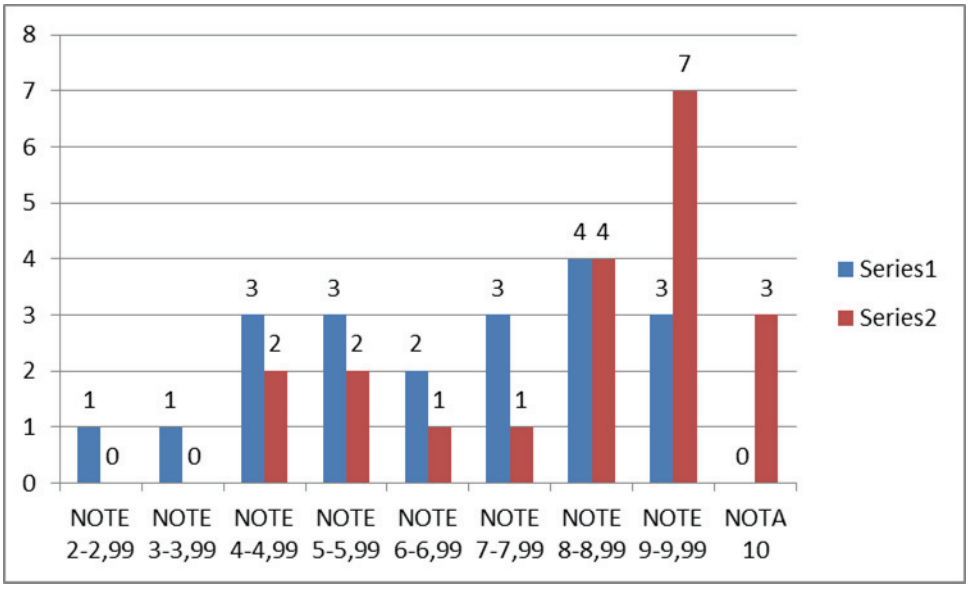
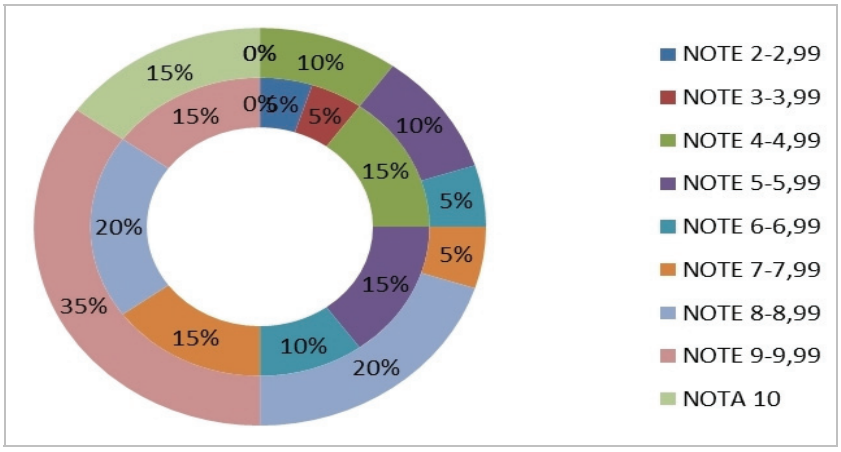
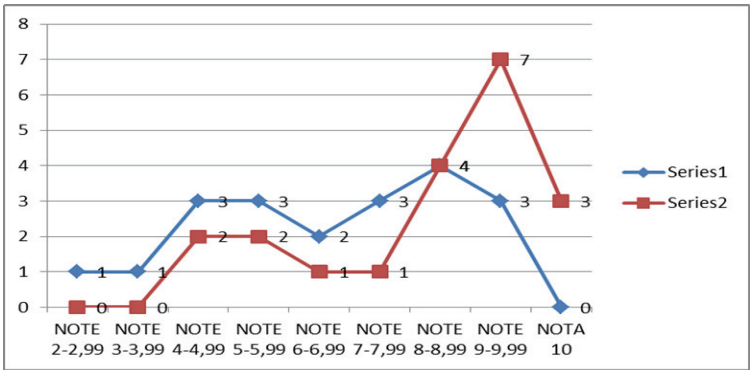


Diagrama areolară nr. 18 – *Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul experimental*



Poligoane de frecvență suprapuse nr. 11 – *Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul experimental*



Histograma nr. 11
Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul-martor

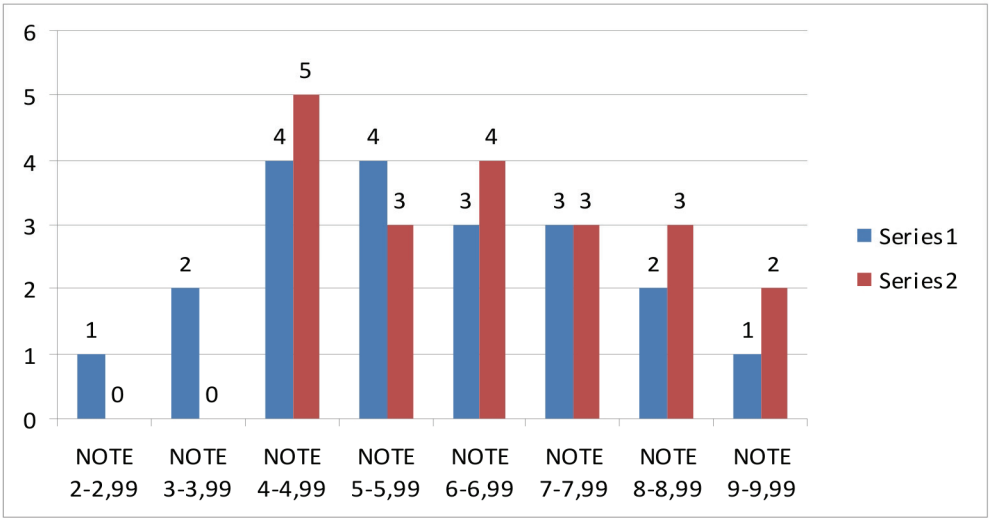
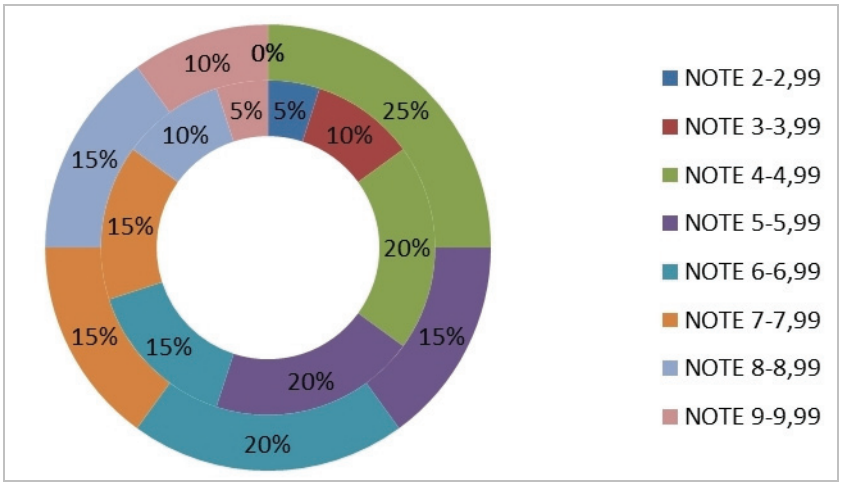
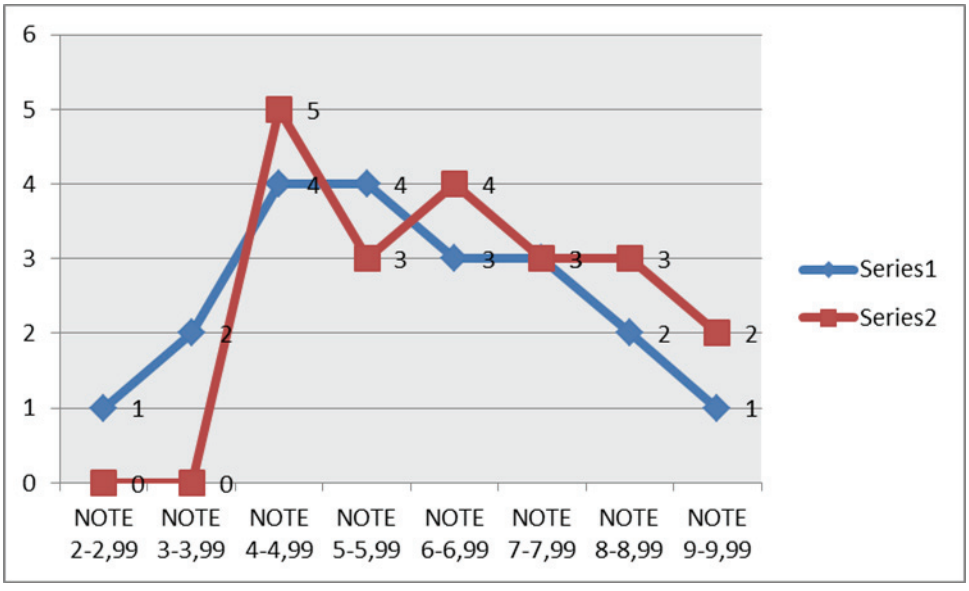


Diagrama areolară nr. 19 – *Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul-martor*



Poligoane de frecvență suprapuse nr. 12 – *Rezultatele obținute la testul inițial şi testul final de eşantionul-martor*



Comparând rezultatele obținute la cele trei teste aplicate, s-a constatat că progresul este semnificativ la eşantionul experimental, datorită utilizării metodelor activ-participative de predare-învățare-evaluare, în special cele moderne, procentul de promovabilitate crescând de la 75% la testul inițial, la 90% la testul final.

Tabelul 13 – *Tabel analitic cu rezultatele eşantionului experimental la cele 3 teste*

NOTE OBȚINUTE	TESTUL INIȚIAL (Nr. elevi)	PRO CENTAJ	TESTUL DE AMELIO RARE (Nr. elevi)	PRO CEN TAJ	TESTUL FINAL (Nr. elevi)	PRO CEN TAJ
NOTE 2-2,99	1	5%	0	0 %	0	0 %
NOTE 3-3,99	1	5%	1	5%	0	0%
NOTE 4-4,99	3	15%	2	10%	2	10%
NOTE 5-5,99	3	15%	2	10%	2	10%
NOTE 6-6,99	2	10%	1	5%	1	5%
NOTE 7-7,99	3	15%	2	10%	1	5%
NOTE 8-8,99	4	20%	6	30%	4	20%
NOTE 9-9,99	3	15%	5	25%	7	35%
Nota 10	0	0%	1	5%	3	15%

Histograma nr. 12

Rezultatele obținute la cele 3 teste de eşantionul experimental

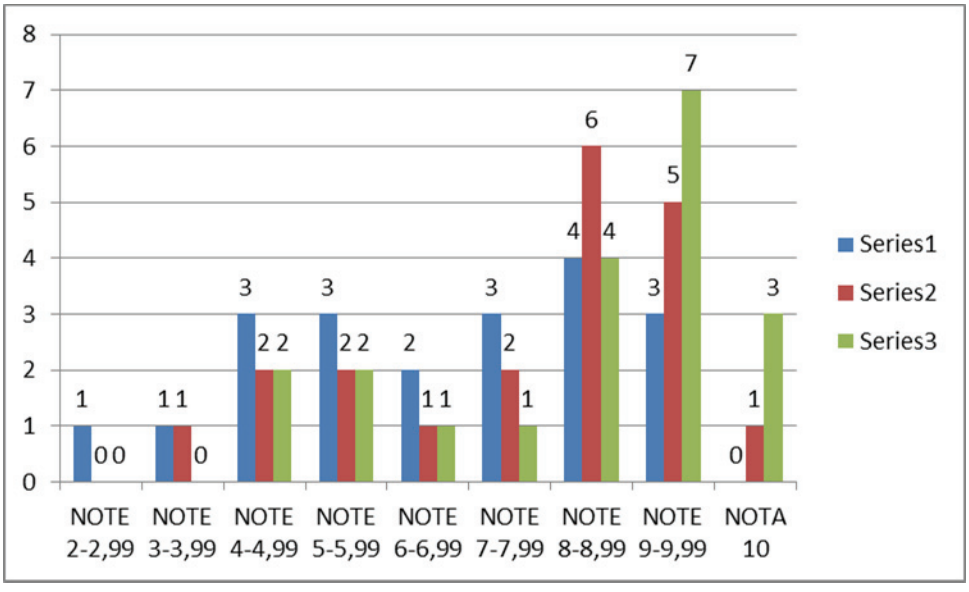
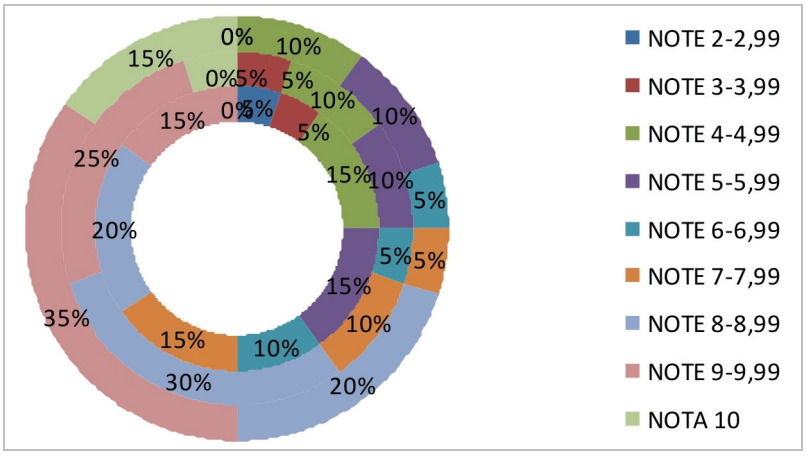
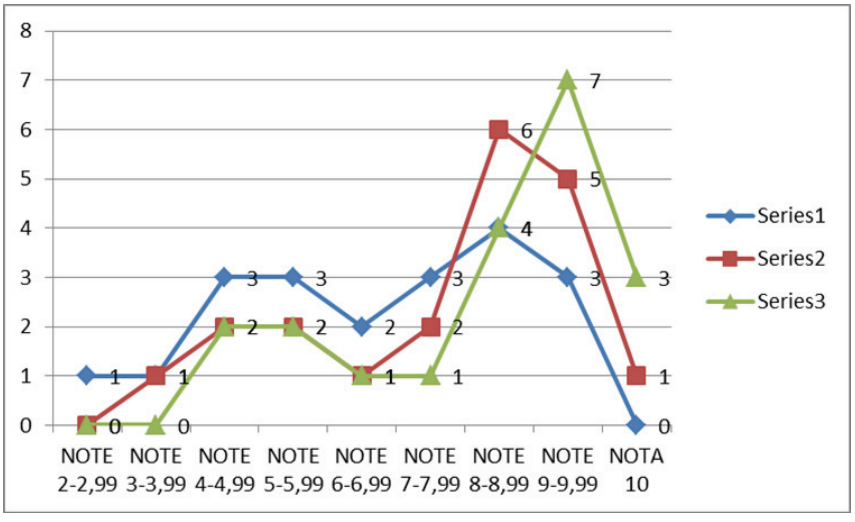


Diagrama areolară nr. 19
Rezultatele obținute la cele 3 teste de eşantionul experimental



Poligoane de frecvență suprapuse nr. 13
Rezultatele obținute la cele 3 teste de eşantionul experimental



4. Concluziile cercetării

Prezentarea comparativă a rezultatelor obținute la cele trei teste evidențiază evoluția elevilor de la clasa experimentală. Se observă că din cei 5 elevi care au obținut note mai mici decât 5 la testul inițial, doar doi au rămas la acest nivel la testul final. Creşterea numărului elevilor care au obținut note între 9 și 10 este iarăşi semnificativă. Dacă la primul test doar 3 elevi obținuseră note peste 9, la ultimul test numărul acestora s-a ridicat la 7. Media clasei experimentale a crescut semnificativ: dacă la testul inițial media a fost 6,41, aceasta a crescut cu 1,62 puncte, copiii din această clasă obținând media 8,03 la testul final. Procentajul notelor situate între 8 și 10, care a crescut de la 35% la testul inițial, la 60% la cel final, precum şi rezultatele obținute la celelalte teste (formativ şi final) indică faptul că metodele activ-participative de predare-învățare-evaluare, centrate pe elev, aplicate în lecțiile care au valorificat categoriile gramaticale ale verbului au avut o mare eficiență, confirmând ipoteza cercetării noastre experimentale.

Analizând cu atenție rezultatele obținute la cele trei testări am observat progresele elevilor clasei experimentale la diversele cerințe legate de categoria morfologică a verbului: identificarea valorilor morfologice ale verbului *a fi*, corespondența între formele verbale şi timpuri, scrierea corectă a unui enunț, folosind forma adecvată a verbelor. Copiii încă întâmpină dificultăți la cerința legată de redactarea unei compuneri folosind corect formele verbale, doar 40% dintre elevii clasei experimentale au reuşit să rezolve integral această sarcină, 60% dintre ei având încă probleme în folosirea eficientă a formelor verbale atunci când trebuie să creeze un text literar.

Prin racordarea la orientările moderne în materie de curriculum, noile programe abordează complementar problematica limbajului şi a comunicării, deplasând accentul pe latura pragmatică a învățării limbii române. Modelul curricular al disciplinei Limba şi literatura română s-a modificat, fiind compatibilizat cu modelul pedagogic al educației pentru pregătirea elevilor în sensul învățării pe toată durata vieții şi pentru integrarea activă a acestora într-o societate bazată pe cunoaştere. Acesta vizează dubla calitate a limbii române, ca disciplină de studiu şi ca limbă de şcolarizare, responsabilă, din această ultimă perspectivă, de succesul şcolar al elevilor la celelalte discipline de studiu.

Noua abordare integratoare a limbii şi literaturii române se face din perspectivă inter-disciplinară, fapt susținut şi de regăsirea tuturor competențelor-cheie europene în conținutul acesteia. Totodată, parcurgerea noii programe evidențiază caracterul pragmatic al abordării şi consonanța acesteia cu documentele emise de UE în domeniul politicilor lingvistice.

Prin urmare, disciplina Limba şi literatura română este un domeniu cu mare deschidere formativă şi informativă, cu încărcătură culturală şi cu efect major asupra comunicării, ca activitate specific umană. Paradigma comunicativ-funcțională a disciplinei se reflectă în componenta pragmatică a domeniului de referință, aducând în prim-plan competența de comunicare văzută ca factor ce poate facilita substanțial integrarea în spațiul sociocultural. Această abordare pragmatică, pe care o aplică noile programe, argumentează faptul că un enunț nu exprimă doar o stare de lucruri, ci şi gândurile, sentimentele pe care ideile enunțate le provoacă atât emițătorului, cât şi receptorului/auditoriului, acestea fiind conturate şi prin intermediul verbelor. Prin urmare, devine primordial aspectul integrator al comunicării în relația individului cu mediul sociocultural. În acest mod, este activată şi valorificată dimensiunea socială a comunicării, aceasta fiind văzută şi ca un catalizator al formării şi manifestării personalității individuale în raport cu personalitatea colectivității din care vorbitorul face parte.

Elevul activ şi creativ îşi asumă aprecierea critică a unui produs, manifestă independență în abordarea şi analiza problemelor, are putere de contraargumentare şi îşi revendică propria libertate de exprimare. Adesea, conduita lui la ore devine deranjantă pentru unele cadre didactice mai conservatoare. Acest tip de elev iese în evidență prin spirit de independență în muncă, o gândire care se desfăşoară pe traiecte lungi, fără obstacole de ordin cognitiv, manifestând o impresionantă şi neobişnuită tendință de a explora şi de a crea. Elevii care fac parte din această categorie nu sunt foarte interesați de activitatea în echipe şi au obiceiul de a-şi construi un plan propriu de lucru, păstrând legătura numai cu un număr restrâns de prieteni. Din acest punct de vedere, se impune o adaptare a strategiei didactice în funcție de nevoile individuale ale unor astfel de elevi.

În cele din urmă, nicio metodă avută în vedere, indiferent de cât de modernă ar fi ea, nu suplineşte implicarea elevului. Activizarea acestuia ia naştere din conştientizarea importanței participării sale la procesul propriei formări. De aceea, folosirea corectă a metodelor contribuie la stabilirea unui echilibru între acțiunile exterioare şi aspirațiile interioare ale elevului, ceea ce dă sens activităților sale de învățare.

Metodele activ-participative transformă elevii în subiecți activi, coparticipanți la propria lor formare. Pe de o parte, aceste metode ajută la mobilizarea energiilor elevului, concentrarea atenției, iar pe de altă parte le stimulează imaginația, înțelegerea, puterea de anticipare, memoria etc. Privilegiază căutarea, cercetarea şi ajută la găsirea de soluții la probleme. Altfel spus, îl învață pe elev să învețe singur, să lucreze conştient la propriul plan de formare.

Datele înregistrate în experimentul prezentat confirmă în totalitate ipoteza studiului, ilustrând valențele formative ale metodelor activ-participative. Acest lucru a fost confirmat de creşterea nivelului de pregătire al elevilor şi de creşterea motivației şcolare. Strategiile propuse au condus la

îmbogățirea vocabularului, la dezvoltarea capacităților de înțelegere şi de rezolvare a exercițiilor gramaticale legate de categoria verbului, la dezvoltarea comunicării scrise.

Societatea actuală trece prin schimbări rapide care, uneori, ne iau prin surprindere. Din această cauză, elevii noştri trebuie să devină actorii propriei învățări, dezvoltându-şi spiritul de disciplină şi autonomia, capacitatea de a anticipa şi rezolva probleme. Pe parcursul activității mele la catedră, am încercat să creez situații favorabile învățării respectând aceste principii. Organizarea conținuturilor în mod individualizat şi diferențiat, utilizarea unei metodologii active în predare-învățare-evaluare, managerierea democratică a relațiilor din clasă, toate acestea au condus la conştientizarea de către elevi a rostului educației ca pregătire pentru viață.

ÎN LOC DE ÎNCHEIERE

Cercetările cu privire la procesul învățării şi funcționării cognitive, în consonanță cu evoluțiile contextelor, ale organizațiilor de muncă şi ale instituțiilor, converg spre promovarea unei educații reflexive centrate pe inovare.

Din acest punct de vedere, formarea cadrelor didactice este deseori criticată, pe bună dreptate, pentru caracterul său preponderent executiv, mai degrabă decât inovativ. Viitorul profesor este instrumentat cu sisteme de cunoştințe ştiințifice din domeniul disciplinei, cu precepte pedagogice, tehnologii didactice, însă mai puțin cu instrumente de cercetare educațională. Cercetarea este văzută ca etapă ultimă a desăvârşirii profesionale care încununează activitatea la catedră prin obținerea gradului didactic I. În educație, însă, reflexivitatea este condiție a evoluției. A-ți pune probleme referitoare la factorii care influențează actul educațional, a căuta soluții, a verifica validitatea lor, a construi pe baza acestora contexte educaționale noi reprezintă cheia formării în meseria de profesor. Profesionalizarea autentică trebuie să se întemeieze pe un raport echilibrat între pregătirea ştiințifică, practica didactică şi cercetarea didactică. Numai formarea unei atitudini creative față de actul educațional poate asigura fundamentul pentru adaptarea la schimbările care se prevăd în societate. Pregătirea pentru dezvoltarea competențelor de cercetare educațională devine astfel esențială.

Aşadar, ideea care a stat la baza ghidului de față a fost aceea a oferirii unor modele de bună practică în cercetarea educațională pe terenul disciplinei limba şi literatura română, la nivel primar şi la nivel gimnazial, astfel încât tânărul profesor să întrevadă posibilitățile sale de inovare în clasă. La baza acestui instrument au stat două principii fundamentale, valorificarea ştiințifică a conținutului disciplinei şi înscrierea acestuia în contextul unei metodologii de cercetare educaționale potrivite.

Modelele oferite au fost aşezate în ordinea logică a demersurilor menite să genereze inovație. În prima parte este prezentată o cercetare fundamentată pe metoda cercetării documentelor curriculare, iar în a doua parte, o cercetare centrată pe experimentul educațional, metodă care permite introducerea şi testarea unui element de inovație la nivelul practicii şcolare.

Noi considerăm că oferirea de modele de bune practici este fundamentală pentru orice tip de formare, instrumentul pe care îl propunem reflectând un program de profesionalizare didactică testat de noi în cele aproape două decenii de experiență la nivel universitar şi preuniversitar.

Aşadar, ghidul susține paradigma profesionalizării prin promovarea unui demers inovativ de practică educațională bazată pe cercetare ca fundament al adaptării la schimbare, în spiritul societății (învățării) informaționale. Avem nevoie în acest scop de promovarea unor modele de bune practici, pe care profesioniştii cu experiență au datoria şi onoarea de a le oferi.

BIBLIOGRAFIE

*** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", *Gramatica limbii române* I, *Cuvântul*, Bucureşti, Editura Academiei Române, Institutul de lingvistică *Iorgu Iordan – Al. Rosetti*, 2005.

*** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", *Gramatica limbii române,* II, *Enunțul*, București, Editura Academiei Române, Institutul de lingvistică *Iorgu Iordan – Al. Rosetti*, 2005.

***Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti", *Dicționarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută şi adăugită, coordonator: Ioana Vintilă-Rădulescu, Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005.

Andrei, Mihail, Ghiță, Iulian, *Limba română fonetică, lexicologie, morfosintaxă*, București, Editura Corint, 1996.

Avram, Mioara, *Gramatica pentru toți*, Bucureşti, Editura Academiei, 1986.

Bărbulescu, Violeta, *Gramatica limbii române. Sinteze de teorie şi exerciții aplicative*, București, Editura ,,Terathopjus", 1998.

Bocoş, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție şi acțiune*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.

Bocoș, Mușata, *Teoria și practica cercetării pedagogice*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2003.

Bocoș, Mușata, Voiculescu, Florea, „Elemente de cercetare pedagogică aplicate în didactică", în Florea Voiculescu (coord.), Mușata Bocoș, Teodor Cozma, Constantin Cucoș, Marin Manolescu, Dan Potolea, *Elaborarea programului de formare în domeniul didactica specialității,* București, Matrix Rom, 2013.

Mușata-Dacia Bocoș, *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Iași, Editura Polirom, 2013

Bocoş, Mușata, *Metodologia cercetării pedagogice.* Suport de curs pentru anul II, specializările Pedagogie şi Pedagogia învățământului primar şi preşcolar, vezi https://www.academia.edu/ 31498207/METODOLOGIA_CERCETĂRII_PEDAGOGICE. 8.07.2020

Bogdan, Mădălina, *Ortografia practică pentru ciclul primar*, București, Editura Coresi, 1999.

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Iași, Editura Polirom, 2006.

Cerghit, I., Radu, I. T., Popescu, E., Vlăsceanu, L., *Didactica*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.

Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

Chelcea, S., *Experimentul în psihologie*, Bucureşti, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1982

Cojocariu, Venera-Mihaela, *Teoria şi metodologia instruirii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A, 2000.

Cojocariu, Venera-Mihaela, *Educație pentru schimbare şi creativitate*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică R.A, 2003.

Cojocariu, Venera-Mihaela, *Teoria şi metodologia curriculum-ului*, Texte şi pretexte, București, Editura V&INTEGRAL, 2008.

Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, *Gramatica limbii române*, București, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.

Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița, *Psihologie şcolară*, Iași, Editura Polirom, 2005.

Coteanu, Ion, *Gramatica limbii române*, București, Editura Garamond, 1993.

Coteanu, Ion, *Limba română contemporană*, vol I, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.
Crețu C., *Curriculum diferențiat şi personalizat*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
Crețu, Ecaterina, *Limba română contemporană. Sintaxa*, Iaşi, Casa Editorială *Demiurg*, 2007.
Crețu, Ecaterina, *Unități, raporturi şi funcții sintactice în limba română*, Iaşi, Casa Editorială *Demiurg*, 2004.
Cristea, Sorin, *Curriculum pedagogic*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2008.
Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie,* Bucureşti, Editura Litera internațional, 2000.
Cucoş, Constantin, *Teoria şi Metodologia Evaluării*, Iaşi, Editura Polirom, 2008.
Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
Cucoş, Constantin (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
Cucoş, Constantin (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ediția a III-a revăzută şi adăugită, Iaşi, Editura Polirom, 2009.
Dănilă, Ioan, *Limba română – algoritmii analizei gramaticale*, Bacău, Editura Egal, 2004.
Dănilă, Ioan, Chirciu, Olga, Berza, Ileana, Dandu, Anca, *Tainele ortogramelor*, Piteşti, Editura Carminis, 2006.
Dimitriu, C., *Tratat de gramatică a limbii române*. *Sintaxa*, vol. II, Iaşi, Editura Institutul European, 2002.
Dimitriu, Corneliu, *Gramatica limbii române explicată. Sintaxa*, Iaşi, Editura Junimea, 1982.
Drăgan, I., Nicola, I., *Cercetarea psihopedagogică*, Târgu-Mureş, Editura Tipomur, 2005.
Dumitriu, Gheorghe, Dumitriu, Constanța, *Psihopedagogie*, ediția a II- a, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2004.
Dumitriu, C., *Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculumului*, Bacău, Editura Alma Mater, 2007.
Dumitriu, C., *Metodologia cercetării psihopedagogice*, curs elaborat în tehnologia I.D., Bacău, 2002.
Dumitru, I., D*ezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Timişoara, Editura de Vest, 2000.
Evseev, Ivan, *Semantica verbului – categoriile de acțiune, devenire şi stare*, Timişoara, Editura Facla, 1974
Goia, Vistian, Drăgătoiu, Ioan, *Metodica predării limbii şi literaturii române*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995.
Graur, Al., Avram, Mioara, Vasiliu, Laura, *Gramatica Limbii Române*, vol I, Ediția a II-a revăzută şi adăugită, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1966.
Graur, Al., *Gramatica azi*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1973.
Gugiuman, A. şi colab., *Introducere în cercetarea pedagogică*, Chişinău, Editura Tehnică, 1993.
Guțu, Romalo, Valeria, *Sintaxa limbii române: probleme şi interpretări*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973.
Hristea, Theodor (coord.), *Sinteze de limba română*, ediția a doua, revăzută şi din nou îmbogățită, București, Editura Albatros, 1984.
Ibric, Elena, Drăguşinoiu, Marcela, Anişoara, *Cratima în ciclul primar*, București, Editura ErcPress, 2008.
Iliescu, Ada, *Gramatica practică a limbii române actuale*, ediția a II-a, Bucureşti, Editura Corint, 2007.
Iluț, Petru, *Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte şi metode*, Iaşi, Editura Polirom, 1997.
Ionescu, Miron, Radu, Ioan (coord.), *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
Iordan, Iorgu, *Limba română contemporană*, ediția a II-a, Bucureşti, 1956.
Iordan, Iorgu, Robu, Vladimir, *Limba română contemporană*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
Irimia, Dumitru, *Structura gramaticală a limbii române*, Iaşi, Editura Junimea, 1983.
Irimia, Dumitru, *Gramatica limbii române*, Iaşi, Editura Polirom, 1997.
Jinga, I., Istrate E., *Cercetarea pedagogică*, Manual de pedagogie, Bucureşti, Editura All, 1998.

Jinga, I., Vlăsceanu, I., L. (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*, Bucureşti, Editura Academiei, 1989.
Labăr, Adrian Vicenţiu, „Managmentul proiectelor de cercetare pedagogică“, în Constantin Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ediţia a III-a, Iaşi, Editura Polirom, 2009.
Macarie, C., *Alternativele metodologice moderne – o provocare pentru activitatea didactică*, Târgu-Jiu, Editura Măiastra, 2005.
Mândru, E., Borbeli, L., Filip, D., Gall, M., Niculae, A., Nemţoc, M., Todoruţ, D., Topoliceanu, F., *Strategii didactice interactive*, Bucureşti, Editura Didactica Publishing House, 2010.
Miron, Ionescu, Radu, Ioan (coord.), *Didactica modernă*, ediţia a II-a, revizuită, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
Mâţă, Liliana, *Metodologia cercetării pedagogice*. Suport pentru curs şi seminar, Bacău, Editura Alma Mater, 2018.
Neamţu, G. G., *Predicatul în limba română*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986.
Negru, Mariana, Badea, Mariana, *Limba română. Gramatica pentru elevi*, Bucureşti, Editura Badea & Professional Consulting, 2007.
Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1996.
Nicolae, Ion, *Comportamente manageriale. Microsociologia colectivului de elevi*, Bucureşti, Editura Didactică si Pedagogică, 1974.
Nuţă, Silvia, *Metodica predării limbii române la clasele primare*, vol. II, Bucureşti, Editura Aramis, 2000.
Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, ediţia a III-a, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2008.
Pană-Dindelegan, Gabriela, *Elemente de gramatică. Dificultăţi, controverse, noi interpretări*, Bucureşti, Editura Humanitas Educaţional, 2003.
Pană-Dindelegan, Gabriela, (coord.), *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*, Bucureşti, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2019.
Petroaia, Elena, Pârâială, Dumitru, Pârâială, Viorica, *Discipline opţionale la clasele I-IV*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
Piaget J., *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.
Popa, Ion, Popa, Marinela, *Limba română pentru gimnaziu, liceu, bacalaureat şi admiterea în facultate. Gramatică. Fonetică. Vocabular*, Bucureşti, Editura Niculescu, 2004.
Popescu-Neveanu, P., *Dicţionar de psihologie*, Bucureşti, Editura Albatros, 1978.
Popescu, Ştefania, *Gramatica practică a limbii române*, *cu o culegere de exerciţii*, ediţia a V- a, Bucureşti, Editura Orizonturi, 1995.
Radu I. T., *Învăţământul diferenţiat. Concepţii şi strategii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.
Radu, I., (coord.), *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Cluj-Napoca, Editura Sincron, 1993.
Romiţă, Iucu, B., *Managementul clasei de elevi*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
Rouchy, J. C., 2000, *Grupul – spaţiul analitic*, Iaşi, Editura Polirom, 2000.
Savin, Petronela, Fichioş, Monica, *Ghid metodologic pentru învăţământul primar. Limba şi literatura română*, Iaşi, Editura Institutul European, 2017.
Simionică, Simona, Bogdan, Fănica, *Gramatica... prin joc*, Iaşi, Editura Polirom, 1998.
Stanciu, M., *Didactica postmodernă*, Suceava, Editura Universităţii Suceava, 2003.
Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983.
Strati, Sorin, *Teorie şi metodă în sintaxă*, Bucureşti, Editura Academiei, 1967.
Şerbănescu, Laura, Bocoş, Dacia-Muşata, Ioja, Ioan, *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*, Iaşi, Editura Polirom, 2020.
Şerdean, Ioan, *Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul primar*, Bucureşti, Editura Corint, 2007.

Şoitu, Laurenţiu, Cherciu Rodica-Diana, *Strategii educaţionale centrate pe elev*, Buzău, Editura Alpha MDN, 2006.
Şuteu, Flora, „Introducere în studiul ortografiei româneşti actuale", în Hristea Theodor (coord.), *Sinteze de limba română,* ediția a doua, revăzută şi mult îmbogățită, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981.
Tiktin, H., *Gramatica română, etimologia şi sintaxa*, ediția a III-a, Bucureşti, Editura Tempo, 1945.
Vlăsceanu, L., *Proiectarea pedagogică*, Bucureşti, E.D.P., 1988.
Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare*, Bucureşti, Editura Politică, 1972.

Programe şcolare

***Programe şcolare revizuite, Limba şi literatura română, clasele a II-a, Bucureşti, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, Consiliul Naţional pentru Curriculum, 2003
***Programe şcolare pentru clasa a III-a, Limba şi literatura română, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, 2004.
***Programe şcolare pentru clasa a IV-a, Limba şi literatura română, Bucureşti, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, 2005.
***Programa şcolară pentru disciplina Comunicare în limba română, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, Bucureşti, Ministerul Educaţiei Naţionale, 2013.
***Programa şcolară pentru disciplina Limba şi literatura română, clasele a III-a – a IV-a, Bucureşti, Ministerul Educaţiei Naţionale, 2014.
***Programa şcolară pentru disciplina limba şi literatura română, clasele a V-a – a VIII-a, Ministerului Cercetării, Educaţiei şi Tineretului, 2017.

Manuale

Mihăescu, Mirela, Pacearcă, Ştefan, Dulman, Anița, Alexe, Crenguța, Brebenel, Otilia, *Comunicare în limba română,* manual pentru clasa a II-a, partea I, partea a II-a, Bucureşti, Editura Intuitext, 2014.
Mihăescu, Mirela, Pacearcă, Ştefan, Dulman, Anița, Alexe, Crenguța, Brebenel, Otilia, *Limba şi literatura română,* manual pentru clasa a III-a, semestrul I, semestrul al II-lea, Bucureşti, Editura Intuitext, 2014.
Mihăescu, Mirela, Pacearcă, Ştefan, Dulman, Anița, Alexe, Crenguța, Brebenel, Otilia, *Limba şi literatura română,* manual pentru clasa a IV-a, semestrul I, semestrul al II-lea, Bucureşti, Editura Intuitext, 2016.
Sâmihăian, Florentina, Dobra, Sofia, Halaszi, Monica, Davidoiu-Roman, Anca, Corcheş, Horia, *Manual pentru clasa a VII-a*, Bucureşti, Editura ART KLETT, 2019.
http://manuale.intuitext.ro/manuale-digitale/CLR_ClasaII_vol1/index.html
http://manuale.intuitext.ro/manuale-digitale/CLR_ClasaII_vol2/index.html
http://manuale.intuitext.ro/manuale-digitale/LLR_CLASAIII_vol1/
http://manuale.intuitext.ro/manuale-digitale/LLR_CLASAIII_vol2/
https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IVa/Limba%20si%20literatura%20romana/Intuitext/Partea%20I/
https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20IVa/Limba%20si%20literatura%20romana/Intuitext/Partea%20II/